UNIVERSITAS TARRACONENSIS

Revista de Ciències de l'Educació

Any XXXVI, Juny 2011, Tarragona.

Departament de Pedagogia

UNIVERSITAS TARRACONENSIS

Director
Dr. Gabriel Comes Nolla

Secretària
Dra. Carme Garcia Yeste

Vocals
Dr. Xavier Ferré Trill
Dr. Luís Marqués Molías
Dra. Mª del Carmen Pérez Ramírez

Consell de redacció
Sra. Cinta Cort Ardèvol
Sra. Gabriela Sánchez Rodríguez

Maquetació
Sr. Sergio Pasamontes García

Comité editorial
Dra. Carme Borbonès Brescó
Dr. Ángel-Pío González Soto
Dra. Joana Noguera Arrom
Dr. Luis F. Valero Iglesias

Consell Assessor

Dr. Vicenç Benedito Antolí
Departament de Didàctica i Organització Educativa
Universitat de Barcelona

Dr. Julio Cabero Almenara
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Sevilla

Dra. Mª Pilar Colas Bravo
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Sevilla

Dr. Pedro De Vicente Rodríguez
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada

Dr. Gustavo E. Fischman
Mary Lou Fulton Institute & Graduate School of Education
Advanced Studies in Educational Policy, Leadership & Curriculum
Arizona State University

Dr. Octavi Fullat i Genís
catedràtic emèrit de Filosofia de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona

Dr. Gabriel Janer Manilla
Departament deTeoria i Història de l'Educació
Universitat de les Illes Balears

Dr. Francisco Jiménez Martínez
Departament de Pedagogia
Universitat de Girona

Dr. Daniel Linares Girela
Departamento de Didáctica y Expresión Corporal
Universidad de Granada

Dr. Salomó Marqués
Departament de Pedagogía
Universitat de Girona

Dr. Joaquin Pélach
Departament de Pedagogia
Universitat de Girona

Dr. Antoni Petrus Rotger
Departament de Teoria i Història de l'Educació
Universitat de Barcelona

Dr. Sebastián Rodríguez Espinar
Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació
Universitat de Barcelona

Dr. Miguel Angel Santos Guerra
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga

Dr. Miguel Ángel Torralba
Departament de Didàctica de l'Expressió Corporal
Universitat de Barcelona

Revista UT está indexada a:
Dialnet
Latindex
DICE
CBUC

Edita
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili
Carretera de Valls, s/n · 43007 Tarragona
Tel. 977 55 80 77 · Fax. 977 55 80 78
http://pedagogia.fcep.urv.cat
A/e: sdpeda@urv.cat

Producció:
Bou Impressors
www.grupbou.com

Imprimeix:
ISSN 1135-1438
D.L.:T 168/2003

BY NC ND

Versió electrònica: http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/

Sumari

ARTICLES

La Formación de Formadores como Estrategia de Implantación del Espacio Europeo de Educación Superior **7**

Luciana Leandro da Silva y Juana María Tierno

Educación para la salud, tarea compartida **25**

Carlos Rosales López

El plan TAC de centro: cómo afrontar la gestión de las TIC. Reflexiones a partir de una experiencia en el instituto **41**

Cinta Espuny-Vidal , M. ª José de Cid Ibeas , Juan González-Martínez y Mercè Gisbert-Cervera

Modelo de acción docente para el desarrollo de prácticas pedagógicas con medios informáticos y telemáticos en el contexto aula **59**

Deysy Carolina Ramírez Conde y Ángel Pío González Soto

La psicomotricitat en l'àmbit escolar: un estudi de cas **81**

Isabel Viscarro Tomàs , Saturnino Gimeno Martín i Montserrat Anton Rosera

RECENSIONS

Cantón Mayo, I. (Coord.) (2010) Narraciones de maestros. Barcelona: Davinci, 219 pp. **107**

Consuelo Morán Astorga

Gabriel Comes Nolla (coordinador), Belén Parera Pozuelo, Gemma Vedriell Sánchez i Maria Vives García. (2009). La funció psicopedagògica en l'etapa d'educació secundària obligatòria. Tarragona, AROLA editors. **111**

Josep Maria Cornadó

INVESTIGACIONS

Recuperación y representación del conocimiento experto del profesorado emérito de las universidades españolas: ingeniería del conocimiento para la reconstrucción de la misión de la universidad y la calidad de la docencia universitaria en el marco del proceso de convergencia europeo **117**

Investigador principal: Miguel Ángel Zabalza Beraza

Normas de publicación de los artículos **122**

Normes de publicació dels articles **125**

Boletín de suscripción **128**

Butlletí d'inscripció **129**

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2011. Pag. 7-24
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

La Formación de Formadores como Estrategia de Implantación del Espacio Europeo de Educación Superior[a]

Luciana Leandro da Silva[b]
Juana María Tierno[c]

Rebut: 07/01/2011 Acceptat: 22/02/2011

Resumen

Este trabajo surge de una investigación realizada en el Servei de Recursos Educatius de la Universitat Rovira i Virgili (SRE-URV). Centramos nuestro estudio en la formación del profesorado universitario para promover la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

La reorientación del trabajo del SRE a través del Plan Estratégico de Docencia suscitó la demanda de creación de una Unidad Metodológica, desde la cual se diseñan proyectos y estrategias para la Universidad en el proceso de adaptación.

Nuestro foco de interés eran las acciones formativas realizadas en el ámbito de cuatro proyectos. El análisis documental, la observación de las acciones formativas llevadas a cabo y las entrevistas al personal nos permitieron hacer una importante compilación de datos y verificar que el SRE ha generado, en su proceso de apoyo a la implantación de los Grados, una serie de conocimientos que necesitarían ser puestos en valor.

Palabras Clave: Formación, Profesores Universitarios, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Estrategias Formativas.

---

[a] El presente artículo está basado en la comunicación presentada en el II Congreso Gallego de Investigación en Ciencias de la Educación (II COGALICE) realizado en abril de 2010 en la Universidad de Santiago de Compostela (USC).

[b] Máster Erasmus Mundus Formación de Profesionales de la Formación (Mundusfor) - Tarragona

[c] Universitat Rovira i Virgili - Tarragona

Training of Trainers as a Strategy for a Implementation of the European Higher Education Area

Abstract

This work is the outcome from a research conducted at the Servei de Recursos Educatius, Universitat Rovira i Virgili (URV-SRE). We based our study in the university teacher training to promote adaptation to the European Higher Education Area.

The reorientation of the work of the SRE through the Strategic Plan for Teaching raised the demand for creation of a Methodology Unit, from which they are designed projects and strategies for the University in the adaptation process.

Our focuses of interest are the training activities carried out under four projects. The documentary analysis, the observation of the training activities and the interviews with the personal, allowed us to make an important compilation of data and verify that the SRE has generated in the process of supporting the implementation of the Grades, certain skills and knowledges need to be placed on value.

Keywords: Training, Professors, European Higher Education Area (EHEA), Educational Strategies.

1. Introducción

Este trabajo es fruto de una investigación realizada durante las prácticas en el *Servei de Recursos Educatius*[1] de la Universitat Rovira i Virgili (SRE-URV) y en el marco del Máster Erasmus Mundus Formación de Profesionales de la Formación (Munfusfor).[2]

El interés por el tema de la formación del profesorado universitario[3] se ha incrementado debido a los cambios que se están produciendo en las universidades europeas como resultado del conocido Proceso de Bolonia, firmado inicialmente en 1999 por veinte y nueve ministros de educación y seguido de una serie de reuniones para la concreción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 2010.

Para contextualizar este Proceso es importante tener en cuenta que la intención de unificación de los sistemas de Educación Superior en Europa antecede la promulgación de la Declaración de Bolonia. Según Tierno (2002: 71) ya en 1993 la UNESCO intentaba crear una política general para la Educación Superior, generando un amplio debate sobre el tema, lo que ha culminado en diferentes propuestas y tendencias para este nivel de enseñanza.

El Proceso de Bolonia tiene como principal objetivo aumentar el atractivo y la competitividad de la enseñanza superior europea, a través de los siguientes ejes: 1) la adopción de un sistema comparable de títulos y grados para facilitar el reconocimiento académico y la formación en los diferentes países miembros; 2) la

adopción de un sistema basado en dos ciclos; 3) establecimiento de un sistema común de créditos (ECTS - European Credit Transfer System) para la flexibilidad, la transparencia, la transferencia, la comparabilidad internacional y la acumulación; 4) promoción de la movilidad de profesores, investigadores, estudiantes y personal administrativo; 5) implantar la cooperación para garantizar la calidad y 6) promoción del desarrollo de planes de estudios comparables (Dias Sobrinho, 2005: 180).

La aplicación de este proceso de convergencia en el contexto de las Universidades ha supuesto en la práctica diferentes cambios que, a su vez, son implementados a través de mecanismos estructurales y estrategias metodológicas que repercuten directamente en la labor docente.

En este sentido, las prácticas realizadas el SRE nos permitieron lanzar una mirada sobre la formación del profesorado universitario (formación de formadores) en el contexto de la adaptación al EEES, desde una perspectiva muy interesante en la que la formación es que es considerada una estrategia importante de difusión de proyectos y demandas generadas por este proceso.

Conscientes de la relevancia actual de esta temática en las universidades europeas, por las exigencias, tensiones, contradicciones y retos inherentes a este complejo proceso de cambio, presentamos este artículo con la intención promover el debate y el intercambio de experiencias.

2. Contexto y Desarrollo

El Servei de Recursos Educatius de la URV fue creado en 2002 con la función de ofrecer apoyo en la incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) a la docencia universitaria. Posteriormente, asumió la responsabilidad ampliada de colaborar en todos los procesos asociados con la mejora docente, organizando encuentros de formación para los profesores de diferentes centros y facultades, con el propósito de difundir las estrategias tecnológicas y metodológicas establecidas para la implementación del EEES en la Universidad.

La aprobación del *Pla Estratègic de Docència* (PLED) en 2003 impulsó el proceso de adaptación de la URV a las demandas del Espacio Europeo, impulsando nuevas acciones, metodologías y apostando por un modelo docente centrado en el estudiante y en el aprendizaje por competencias. Sus objetivos generales son tres:

1. Implantar un modelo docente orientado al aprendizaje y centrado en el alumno.
2. Aumentar la eficacia y eficiencia de la URV en los procesos de formación de titulados.
3. Conseguir la integración de la URV al proceso de armonización europea.

Aunque es más explícito en el primer objetivo, una de las ideas subyacentes de estos objetivos es que los profesores son uno de los motores de cambio en la institución.

Este Plan es el marco que regula las acciones del SRE hacia la comunidad académica, haciendo de éste uno de los principales colaboradores en los procesos de mejora docente. En este sentido, el SRE es un lugar privilegiado para observar el proceso de adaptación.

Así mismo, la reorientación del trabajo del SRE a través del PLED ha suscitado la demanda de creación de una *Unitat de Suport Metodològic* (USM), desde la cual son diseñados proyectos y estrategias para toda la Universidad.

Otro cambio importante fue la creación de nuevos perfiles institucionales que también apoyan al SRE en el proceso de adaptación: les *Tècniques de Suport a la Qualitat Docent*[4] (TSQD) y los *Responsables d'Ensenyament* (RdE), que son figuras específicas del contexto de la URV.

Durante las prácticas realizadas en el SRE, centramos nuestra atención sobre las acciones formativas realizadas en el ámbito de cuatro proyectos:

1. Ejercicio Metodológico (EM-DOCnet)
2. Plan de Acción Tutorial (PAT)
3. Evaluación por Competencias (AxC)
4. Plan de Trabajo (PT)

Todos estos proyectos son diseñados desde la USM y apoyados por herramientas y aplicativos informáticos desarrollados por la *Unitat de Suport Tecnològic* (UST). Ese trabajo conjunto hace más eficaz la difusión de los proyectos ya que toda herramienta electrónica creada implica determinadas concepciones y metodologías educativas.

Durante las prácticas, realizamos una descripción histórica de los proyectos y analizamos los datos sobre las acciones formativas relacionadas con ellos, lo que nos permitió una compilación de datos importante y nos ayudó a situarlos en virtud de los objetivos planteados. Hemos organizado los datos en cuadros analíticos que enmarcaban cuatro categorías principales: *objetivos, líneas de acción, evidencias y resultados*. También ofrecemos algunos datos objetivos sobre las acciones formativas: *número de sesiones, horas de formación, número de participantes y titulaciones o centros implicados*. Los resultados apuntarían hacia las posibilidades y límites de cada proyecto, así como al nivel de desarrollo de los mismos. La fase final del estudio, consistió en un análisis de los procesos de evaluación y seguimiento presentes en cada proyecto y también en el trabajo del SRE como un todo.[5]

3. Marco Teórico

La problemática de la formación de formadores es un tema que está en la agenda de la comunidad europea hace por lo menos 30 años. Según documento del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) el interés por la formación de formadores aumenta debido a la importancia creciente de la formación profesional y está asociada a la preocupación por la cualificación del capital humano en la construcción de Europa y las nuevas formas de utilización de los recursos humanos en el sistema económico (Dupont y Reis, 1991: 1).

La formación de formadores se inscribe, así, en el campo de la formación profesional que es permanente y susceptible a las demandas de nuevos perfiles profesionales, para que pueda dar respuesta a los continuos cambios en el mundo laboral y en la sociedad en su conjunto.

Ante las dinámicas actuales de cambio y convergencia en las universidades europeas, observamos una intensificación de la preocupación en torno a la formación de los formadores, en este caso del profesorado universitario, ya que son vistos como agentes centrales del cambio pretendido, mediante la reconfiguración del papel de la docencia en la educación superior. (Knigth, 2005)

La definición de un nuevo perfil competencial para los profesores universitarios es una preocupación creciente en la construcción del EEES (Más, 2009). Así, también aumenta el interés por la formación de los mismos para que estos cambios se concreticen:

> "El proceso de creación de un Espacio Europeo de Educación Superior supone efectivamente un esfuerzo de convergencia en todos los países implicados, cuya parte más visible es la propia «arquitectura» del Sistema Universitario, pero, a la vez, implica una redefinición de los títulos y, lo que es más importante, una revisión del propio proceso de enseñanza y aprendizaje.(…) Subsidiariamente habrá que entrar en algo que aún no se ha nombrado, pero que será necesario: la formación de los profesores, pues sin ella no habrá cambio alguno". (Tejada, 2009: 470)

Según Zabalza (2002: 31), las transformaciones de tipo social que están experimentando las universidades (masificación, formación a lo largo de toda la vida) repercuten en el desarrollo de la docencia universitaria de las siguientes formas:

- Ampliación de las funciones, pasando a integrar asesoramiento, apoyo, coordinación, desarrollo y supervisión de actividades de aprendizaje en distintos escenarios y preparación de materiales didácticos en diferentes formatos (presencial y a distancia).
- Exigencia de mayores esfuerzos en planificación, diseño y elaboración de propuestas docentes, lo que también incluye la necesidad de reforzar la dimensión pedagógica de la docencia para adaptarla a las condiciones variables de los estudiantes.

- Incremento de la burocratización didáctica, programación de las disciplinas, participación en reuniones, realización de revisiones, elaboración de informes de evaluación, etc.
- Aparición de reservas individuales en el "mundo privado" de los profesores, permeado por individualismo, atomización curricular, libertad de cátedra y opacidad.

Todos esos cambios llevan a pensar en posibles estrategias de adaptación del profesorado al nuevo perfil, siendo en muchas ocasiones la formación "un medio" para alcanzar determinado fin. Al mismo tiempo, nos hacen reflexionar sobre cuáles serían los caminos más viables para la formación del profesorado o cuál sería la mejor manera de formar a los formadores.

En este sentido, algunos autores proponen replantear la formación de los profesores como proceso más amplio, lo que incluye considerar, sobre todo, su carácter ético más allá del técnico (Freire, 2001; Hornilla, 1999). Esta perspectiva más crítica apunta hacia una profunda revisión de los sentidos y significados de la educación y de la formación, como procesos de emancipación y desarrollo integral de la persona humana.

De este modo, la formación del profesorado universitario exige una contextualización en el tiempo y en el espacio, considerando las características específicas de este colectivo profesional, su nivel de formación, su experiencia, condiciones de trabajo, etc.

También es significativo recordar que las reformas educativas han suscitado, en diferentes momentos y en diferentes niveles educativos, procesos de formación continua del profesorado, como una forma de prepararlos para los cambios que se pretendían instaurar[6]

Finalmente, cabe destacar que la URV ha asumido el compromiso con la formación de sus docentes mucho tiempo antes de la implantación de Bolonia. Según las memorias del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), en la década de 90 ya existían los Planes de Formación del Personal Académico (PFPA) que, a partir del curso 2004-2005, pasan a denominarse Plan de Formación del Personal Docente e Investigador (PROFID)[7] El análisis de la relación que existe entre los planes anteriores y posteriores a la implementación del EEES nos parece interesante, pero se escapa de nuestro objetivo en este momento, ya que nuestro foco de atención son las acciones formativas vistas desde dentro del SRE (en el contexto de la convergencia europea en la Educación Superior).

4. Objetivos

Durante nuestra trayectoria formativa, trazamos los cuatro objetivos que conducirían el proceso de investigación en el SRE:

- Recoger informaciones sobre las acciones formativas propuestas por el SRE a los profesores en el marco de los proyectos denominados "EEES".
- Conocer el perfil y la opinión de los técnicos-formadores del SRE sobre las acciones formativas ofrecidas al profesorado.
- Realizar un análisis sobre el seguimiento y evaluación del proceso de implantación del PLED, centrándonos la formación.
- Llevar a cabo una matriz DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) y conocer las propuestas de mejora de los técnicos–formadores para optimizar la estructura y las acciones formativas del SRE.

5. Metodología

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, optamos por el abordaje cualitativo, basado en la interpretación y comprensión de los fenómenos sociales. Se eligió la estrategia de estudio de casos, pues tiene la ventaja de ser un "método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación, análisis sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas." (Sabariego et al, 2004: 309)

La realización de las prácticas de investigación en el SRE nos ha permitido aproximarnos a su realidad, logrando observar y participar en algunas dinámicas de formación cotidianas, consultar documentos y estar en contacto directo con los agentes de la formación. Las estrategias y procedimientos principales utilizados para la recogida de dados fueron: análisis documental, observación participante y entrevistas.

El análisis documental abarcó una amplia y variada bibliografía relacionada con tema estudiado, además de la lectura atenta de los documentos internos del SRE y algunas publicaciones de la URV, que son la base de la descripción y del seguimiento histórico de las acciones formativas. Entre otras publicaciones, destacamos Cela y Gisbert (2008) y URV (2003; 2007).

La observación participante fue realizada durante las prácticas que duraron cerca de tres meses (septiembre-diciembre de 2009), sumando aproximadamente 180 horas. Por medio de diarios de campo, registramos los acontecimientos y nuestras impresiones sobre las dinámicas observadas. Nuestra principal tarea dentro del Servicio fue organizar los datos relativos a los proyectos en ejecución en el ámbito del EEES.

A lo largo de las prácticas, participamos de siete sesiones formativas dirigidas a profesores universitarios, que fueron realizadas en diferentes facultades y centros de la URV. Estar presentes en estas sesiones nos permitió observar el contacto directo de los técnicos del SRE con los profesores.

También entrevistamos a siete informantes clave del SRE, con el objetivo de conocer el perfil de los técnicos-formadores y sus puntos de vista sobre el trabajo y la estructura del Servicio y de la formación ofertada. Las entrevistas fueron semi-estructuradas, para fomentar el diálogo y conocer en profundidad la estructura de las acciones formativas a través de la opinión de algunos de sus agentes. El guión estaba dividido en dos partes, una más general y otra más especifica:

Guión de las entrevistas en el SRE (URV)

Entrevista: Perfil del Formador

Objetivo: detectar opinión de los técnicos-formadores sobre la formación ofertada (ventajas, desventajas, elementos a mejorar)

Características

- Entrevista semi-estructurada, individual, confidencial, en castellano.
- Grabada de acuerdo con la disponibilidad del entrevistado.

Estructura - Guión

Parte General

1. Edad y sexo.
2. Función.
3. Formación (Titulación inicial, otros).
4. Experiencia laboral.
5. Momento de incorporación al SRE.
6. Principales actividades ejercidas en el SRE.
7. Principales tareas del SRE actualmente.
8. Estructura del SRE para cumplir esas tareas.
9. Amenazas del SRE en el cumplimiento de esas tareas.
10. Oportunidades (potencial) del SRE para realizarlas.
11. 3 puntos de mejora respecto a la estructura interna del SRE.

Parte Específica: Acciones formativas

12. Lugar que ocupan las acciones formativas en el SRE (en las tareas citadas).
13. Medida en que las formaciones alcanzan los objetivos pretendidos.
14. Acciones formativas más significativas para el profesorado (temática, formato y métodos), razonando la respuesta.
15. 3 puntos débiles de las acciones formativas realizadas para los profesores.

16. 3 puntos fuertes de las mismas.
17. Propuestas de mejora para las acciones formativas del SRE.
18. Competencias que debería tener un formador de formadores.

El tratamiento de los datos de las entrevistas consistió en la trascripción y posterior revisión de las mismas por parte de los entrevistados, garantizando, así, mayor validez de los datos recogidos. Después de la revisión, realizamos un análisis sistemático de las categorías presentes en las entrevistas, con el auxilio de cuadros, en los cuales exponemos las categorías predefinidas y emergentes.

Optamos por realizar un análisis de contenido, una técnica utilizada por diversos investigadores del ámbito social. De acuerdo con Bardin, el análisis de contenido puede ser definido como "un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes" (1986: 32). En este análisis es importante considerar también la experiencia del investigador, de modo que la interpretación no sea solamente numérica y/o objetiva, sino que es enriquecida por la subjetividad.

De este modo, el análisis de contenido estuvo acompañado de las observaciones, lecturas y referentes teóricos que fuimos construyendo durante la trayectoria del Master y que se relacionaban también con las nuestras experiencias de vida personal, académica y profesional.

Por lo demás, utilizamos la herramienta estratégica "DAFO" (en inglés SWOT: Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) para el análisis de las Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades. Esta herramienta, que normalmente es utilizada para evaluar la situación competitiva de una empresa en el mercado, fue incorporada y adaptada en este trabajo para auxiliar en el análisis de los puntos débiles y fuertes del proceso formativo en el SRE, así como para la reflexión y proposición de mejoras.

Como suele ocurrir en las investigaciones de carácter cualitativo, la triangulación de informaciones no se llevado a cabo sólo en momentos puntuales, sino que ha impregnado todo el proceso de recogida de los datos desde su inicio.

6. Análisis de los Resultados

6.1. Acciones Formativas en el Marco de los Proyectos EEES

El análisis transversal de los cuatro proyectos denominados "EEES", ha puesto de manifiesto la relevancia del Ejercicio Metodológico, debido al esfuerzo de formación y difusión hecho. Podemos considerarlo la base de todo el proceso de adaptación, ya que también ha abierto camino para los demás proyectos. Todo el trabajo realizado

en este proyecto a lo largo de seis años (2003 a 2009) fue una especie de *warm-up*, o sea, una preparación para poner en marcha de modo estratégico y continuo las adaptaciones necesarias para la armonización europea.

Este proyecto evidencia la importancia de la planificación de la docencia en el marco del EEES. Su proceso de implantación también demuestra que la adaptación de las titulaciones fue lenta y gradual, empezando por medio de proyectos piloto en algunos centros y expandiéndose progresivamente a toda la Universidad.

Posteriormente, se implantó el Plan de Acción Tutorial (PAT), un proyecto que define las acciones dirigidas a facilitar el seguimiento y orientación del estudiante. La tutoría académica está considerada por la URV como un proceso de carácter formativo e integral desarrollado por los docentes con la finalidad de orientar y acompañar al alumno/a desde el momento en que llega a la universidad hasta su incorporación al mundo laboral.

Las acciones formativas en el marco de este proyecto adoptan, en su mayoría, el formato de talleres, en los cuales se presentan los principales hitos del proyecto y se explica a los tutores el uso de la plataforma, un soporte electrónico llamado "*e-tutories*" que ayuda a orientar a los estudiantes.

Los otros dos proyectos (Plan de Trabajo y Evaluación por Competencias) son más recientes, sobre todo el último, y responden a la demanda de concreción de la planificación docente y los procesos de evaluación de los estudiantes.

6.2. Evaluación y Seguimiento

Actualmente la evaluación y el seguimiento del proceso formativo son considerados ejes básicos para la garantía de la calidad en la Educación Superior. La construcción del EEES se fundamenta en el principio de que las Universidades son las principales responsables del ámbito de la calidad. Por ello se establecen directrices y estándares desde la Asociación Europea para Garantía de la Calidad en Educación Superior (ENQA), fundada en el año 2000.

Esa desconcentración[8] de responsabilidades hacia las universidades trae consigo la necesidad de establecer mecanismos nacionales y regionales de regulación. Surgen así las agencias externas de calidad, con el papel de colaborar y exigir de las universidades una política muy clara con respecto a esa temática. En el caso de la URV, son dos las agencias que influyen más directamente: la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU).

Se pone de manifiesto, así, la importancia atribuida a estos dos ejes para la garantía de calidad y éxito en los proyectos. Dentro de la dinámica interna del Servicio, se asume la idea de evaluación formativa, que se va realizando mediante una revisión anual y a través de las reuniones de trabajo del equipo, que sirven para aportar mejoras a los proyectos. Sin embargo, sería interesante completar las evidencias

documentales de cada acción implantada, ya que se trata de un proceso muy dinámico y que muchas veces tiene que concretar ciertos objetivos "sobre la marcha".

El análisis sobre el seguimiento y evaluación ha demostrado que éstos son procesos presentes desde el diseño de los proyectos, pero su concreción es un reto que se está intentando alcanzar**.** Según la opinión de los entrevistados, el incremento de recursos, tanto humanos como económicos sería esencial para hacer un mejor seguimiento y evaluación de las acciones formativas, documentarlas y dar visibilidad al trabajo realizado. En este sentido, se destaca la idea de poner en valor los estudios que el SRE genera sobre su propio funcionamiento.

6.3. Análisis de las Entrevistas: perfil y perspectivas de los Técnicos-Formadores

El objetivo de la realización de las entrevistas era conocer el perfil de los técnicos-formadores9 del SRE y sus puntos de vista sobre la estructura general del Servicio, así como de las acciones formativas impartidas. El guión estaba dividido en dos partes (*general* – sobre la estructura del SRE y *específica* – sobre las acciones formativas) y cada una tenía sus propios indicadores, los cuales fueron transformados en veinte ítems. Las entrevistas se llevaron a cabo entre noviembre y diciembre de 2009 en el propio SRE, en una sala donde normalmente se hacen reuniones del equipo.

El contacto y las entrevistas con los técnicos y coordinadores demuestran que éstos poseen un alto nivel de formación y tienen conciencia de los límites y posibilidades de las acciones que desarrollan. Además, revela una importante sintonía entre el equipo, que se reúne periódicamente para discutir problemas, evaluar proyectos e implantar estrategias de soporte a la docencia.

Aquí esbozamos algunos rasgos del perfil de los técnicos-formadores, detectados a través de las entrevistas:

- En general, se trata de personas jóvenes (media de 32 años), con espíritu innovador, actualizadas, motivadas y con una excelente capacidad de expresión, comunicación y empatía.
- Su formación y experiencia es amplia y específica del campo pedagógico y/o tecnológico.
- El tiempo medio de trabajo en el SRE es de cinco años (cuatro trabajan desde hace más de cinco años y los otros tres desde hace un año o menos).
- Desarrollan funciones de apoyo a la docencia, creación y diseño de herramientas, proyectos, materiales y acciones formativas.

Respecto a las competencias que consideran relevantes para un formador de formadores, las que aparecen en la mayor parte de las entrevistas son las de "comunicación" y "empatía". La primera implica ser buen comunicador y receptor, además de dominar los medios de comunicación y la comunicación verbal y no

verbal. La empatía está asociada a: comunicación y escucha, adaptación al grupo, flexibilidad y capacidad de comprender y ponerse en el lugar del otro.

Para presentar el análisis de las respuestas sucintamente, construimos un cuadro con las categorías predefinidas (nuestras hipótesis o expectativas de respuesta), así como las categorías emergentes (las que aparecieron en las respuestas de los entrevistados).

Conceptos	Categorías predefinidas	Categorías Emergentes
Tareas del SRE	**Apoyo a la docencia**, especialmente en los temas de adaptación al EEES	**Apoyo a la docencia** y en la organización de las titulaciones en su proceso de adaptación al EEES; asesoramiento tecnológico y metodológico a los centros.
Amenazas al SRE	**Insuficiencia de recursos**	Crecimiento y evolución de las demandas; **falta de tiempo, insuficiencia de recursos**; indefinición y plazos de implementación del EEES; canales de comunicación, resistencia al cambio.
Oportunidades del SRE	**Trabajo en equipo**, apoyo del vicerrectorado	Rol interactivo; potencial humano; implicación y **motivación del personal; trabajo en equipo.**
Importancia de las acciones formativas	**Importante**	Tarea fundamental; **importante** estrategia de implantación y difusión de proyectos.
Puntos Débiles de las acciones formativas	**Confrontación** con el profesorado	Limitación de la modalidad presencial**; predisposición del profesorado**; falta conocer al profesorado nuevo de cada curso académico; falta tiempo para alcanzar retos y documentar las acciones.
Puntos Fuertes de las acciones formativas	**Contacto** con la realidad de los centros	**Contacto** con el profesorado; flexibilidad y formación a la carta; orientación práctica de las acciones (taller); apoyo de los técnicos de centro (TSQD) e implicación de los Responsables (RdE).

Cuadro 1 – Entrevistas al personal del SRE: Categorías predefinidas y emergentes. Fuente: Elaboración propia

En el cuadro se pone de manifiesto que algunas categorías predefinidas se confirmaron en las repuestas de los técnicos, pero emergieron muchos otros aspectos no esperados. En el caso de las amenazas, aparecieron algunas cuestiones relacionadas con la comunicación y con la resistencia al cambio.

El contacto con la realidad de los centros y con el profesorado como usuario final es un importante punto fuerte, así como la flexibilidad del SRE para realizar formaciones bajo demanda.

Otro punto importante del análisis está relacionado con el tema del Espacio Europeo de Educación Superior, ya que en ningún momento se ha preguntado sobre esto directamente. Sin embargo, esta temática ha sido citada por todos los entrevistados, aunque no siempre en el mismo ítem.

Hemos verificado que generalmente el EEES está relacionado con dos indicadores distintos: a) la estructura y las tareas del Servicio hacia la comunidad académica; b) un punto de amenaza al mismo, aunque en dos de las siete entrevistas aparece también como una oportunidad.

En cuanto al punto relativo a las amenazas, expresa bien la complejidad y las contradicciones propias del proceso de innovación y adaptación que viven las universidades europeas actualmente. Un de los entrevistados expresa muy claramente esta problemática:

> "El proceso de construcción del Espacio Europeo es complejo por la envergadura y es complejo por la diversidad de puntos de vista al respecto. Pero creo que es una oportunidad, por todo lo que está conllevando, desde el planteamiento de la formación universitaria y que debería abarcar no solo la formación superior en el ámbito universitario, sino la educación superior no universitaria. Por lo tanto, es una oportunidad, creo. También el propio proceso es una amenaza por la propia envergadura que pueda tener, por el propio hecho de ser un proceso ambicioso. Obviamente también tiene el hecho de política, pero esa es una cuestión de cómo nos situemos o como lo gestionemos." (Entrevista 4, SRE/URV)

Esta cita hace referencia a la gestión del cambio y afirma que la ambigüedad - entre el cambio como amenaza o como oportunidad - depende de los posicionamientos de la institución frente a las demandas externas, aprovechando las oportunidades que emanan de las mismas.

6.4. Resultados del Análisis DAFO

Para el estudio de las amenazas, oportunidades, puntos débiles y fuertes hemos construido el cuadro siguiente:

	Amenazas	**Oportunidades**
Nivel estructural SRE	• Crecimiento y ampliación de demandas. • Falta de personal y de tiempo. • Indefinición en los plazos. • Canales de comunicación (a veces no están claros). • Las propias de trabajar en el ámbito de la innovación (abrir caminos). • Reticencia al cambio.	• Rol bastante interactivo, vinculo entre lo que se quiere y la aplicación. • Potencial humano, capacidad para formar. • Ofrece acceso de toda Universidad a las tecnologías de la información y de la comunicación. • Intenta trabajar en equipo. • Personal muy implicado y motivado.
	Debilidades	**Fortalezas**
Nivel acciones formativas	• Las formas de difusión de las acciones. • Algunas formaciones se plantean de forma demasiado genérica.	• Proximidad con el profesorado, contacto y asesoría por diferentes medios (teléfono, e-mail, etc.). • Los proyectos se adaptan al ritmo y

	• Limitación de la modalidad presencial. • La cantidad de retos, falta tiempo y recursos para documentar las acciones. • No son actividades formativas obligatorias. • Predisposición de los profesores y dificultad para adaptarse a sus horarios.	necesidades de los centros. • Flexibilidad, formación bajo demanda. • La cantidad de profesores y de estudiantes que utilizan la plataforma es creciente. • La metodología orientada al producto, a través de talleres. • Soporte de técnicos de centro (TSQD) e implicación de los Responsables de Enseñanza (RdE).

Cuadro 2: Análisis DAFO del SRE de acuerdo con los técnicos entrevistados. Fuente: Elaboración propia

Podemos observar que un tema recurrente es la falta de recursos humanos y de tiempo, que es una amenaza debido a la cantidad de demandas y los plazos que el SRE debe atender.

Las fortalezas de las acciones formativas se sitúan en la orientación práctica de las mismas y en la flexibilidad del SRE para adaptarse a la demanda de los centros.

Como todo análisis DAFO, lo importante es concentrarse en las amenazas y debilidades para construir propuestas de mejora. Así también los entrevistados hicieron sus propuestas de mejoras, tanto a nivel estructural, como a nivel de acciones formativas.

A continuación presentamos un listado con las propuestas hechas por los técnicos-formadores para mejorar la estructura del SRE:

- Más recursos (especialmente humanos);
- Proponer otras modalidades de formación, con el auxilio de las TIC;
- Implicar más al profesorado en la formación;
- Poner en valor conocimientos del SRE sobre su funcionamiento;
- Ahondar en la perspectiva de internacionalización;
- Mejorar la comunicación dentro y fuera del SRE;
- Mejorar la definición de las directrices;
- Profundizar en los temas de orientación académico-profesional del estudiante;
- Promover la creación de cursos y aplicaciones piloto.

Entre las propuestas de mejora de las acciones formativas, sobresale la de que la formación debe tener un carácter más virtual y menos presencial. En gran parte esa potenciación de las TIC se propone para facilitar el trabajo, pero también debido a la falta de tiempo y recursos para ofrecer formación presencial a todos los profesores.

Otra propuesta que se destaca es la necesidad de implicar más al profesorado en la formación, promoviendo una formación entre pares o *en cascada*.

7. A modo de conclusión

De acuerdo con lo que habíamos planteado al inicio de la investigación, ha sido posible recoger importantes informaciones sobre los proyectos y constatar que la dinámica de trabajo del SRE está en plena sintonía con los objetivos del PLED y los planteamientos del EEES. Ello nos ha permitido constatar que el SRE ha generado, en el proceso de apoyo a la implantación de los Grados y adaptación al EEES, una serie de proyectos que necesitan ser analizados y puestos en valor.

Se ha confirmado el papel estratégico de las acciones formativas propuestas al profesorado, especialmente en la difusión de los proyectos dentro de la comunidad académica. Constatamos que el formato privilegiado para estas acciones es el "taller", donde el docente participa más activamente y puede empezar a concretar las directrices y aplicarlas a su propia materia o ámbito de conocimiento.

En cualquier caso, se ha comprobado que los proyectos SRE son dinámicos, es decir, que son objeto de modificaciones, adaptaciones y mejoras conforme se van concretando. Algunos de los proyectos planteados al inicio ya se han consolidado, pero existen otros que aún se encuentran en un momento incipiente, como por ejemplo el proyecto de Evaluación por Competencias (AxC), que actualmente está cobrando impulso.

La planificación por proyectos desde el SRE puede ser considerada una innovación importante, visto que es capaz de definir con mayor precisión las acciones de implantación, de acuerdo con el contexto y los participantes. Además, el contacto con las titulaciones, con los técnicos de centro (TSQD), con los Responsables de Enseñanza (RdE), con el ICE y otras estructuras de la propia Universidad son ventajas muy importantes para seguir planteando con éxito las innovaciones que desarrolla.

Sin embargo, consideramos que no conviene obviar la cuestión de los recursos, ya que en este momento existen numerosas demandas externas (sobre todo, pero no exclusivamente, relacionadas con el seguimiento y la garantía de la calidad), que pueden acabar transformándose en amenazas significativas para el avance o consolidación de los procesos.

En este sentido, es importante no olvidar que la formación debe concebirse como un proceso amplio, ligado al desarrollo personal, académico y profesional de los docentes para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sólo entendiendo la formación como un proceso complejo que va más allá de la adaptación a requerimientos concretos, se puede promover el desarrollo profesional de sus participantes y su participación más activa tanto en las acciones formativas que se vienen realizando como en la creación y potenciación de nuevas propuestas y dinámicas formativas.

En esta última idea, la de realizar un análisis de las acciones formativas desde la perspectiva del profesorado, proponemos una línea de investigación futura con la finalidad de profundizar en la opinión de los docentes sobre las acciones formativas puestas en marcha y contrastar sus necesidades reales de y en formación.

Notas

[1] Quisiéramos, primeramente, agradecer al personal del SRE por su acogida y por brindar la oportunidad de realización de esta investigación.

[2] Organizado por el consorcio formado por cinco universidades europeas: Universidad de Granada (coordinadora), *Universitat Rovira i Virgili*, *Universidade do Porto (Portugal)*, *Université de Reims Champagne-Ardenne (Francia)* y *Høgskolen i Akershus* (Noruega).

[3] Aunque la mayor parte del artículo esté redactado utilizando el género masculino como genérico (formador, profesor, tutor, técnico…), todos estos términos incluyen tanto a hombres como a mujeres.

[4] Utilizamos el femenino por haber observado que la mayoría de personas que componen este perfil son mujeres.

[5] Todos estos datos están en el Informe de Practicum, entregado al SRE en diciembre de 2009.

[6] Este tema está bien desarrollado en Correia (1999) y en Correia y Matos (2001).

[7] Para más información, consultar la página Web: http://www.ice.urv.cat/modules.php?name=prof_urv&file=memories

[8] Denominamos "desconcentración" a un proceso parecido a la descentralización, pero donde las decisiones son tomadas por el órgano central, que descentraliza solamente la ejecución. El proceso de desconcentración de responsabilidades hacia las universidades puede presentar la ventaja de proporcionarles más autonomía y respeto a la idiosincrasia de los procesos, pero también apuntar a la culpabilidad/responsabilidad individual sobre los posibles problemas o fracasos detectados.

[9] Llamamos "técnicos-formadores" al personal del SRE que trabaja directamente en el diseño y seguimiento de actividades formativas dirigidas al profesorado.

Bibliografía

BARDIN, L. (1986). *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal.

CELA, J. M. y GISBERT, M. (2008). *La URV cap a l'EEES: Procés d'adaptació de les titulacions de la URV a l'EEES*. Tarragona: Publicacions URV.

CORREIA, J. A. (1999). *Os "lugares-comuns" na formação de profesores*. Porto: ASA.

CORREIA, J. A. y MATOS; M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos profesores*. Porto: ASA.

DIAS SOBRINHO, J. (2005). *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo.

DUPONT, G. y REIS, F. (1991). *La Formación de Formadores: problemática y evolución. Documento del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.* Berlín: CEDEFOP.

ESTEVÃO, C. (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania: contributos para uma sociologia crítica da formação. *Revista Educação & Sociedade*, 77, 185-206.

FREIRE, P. (2001). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

HORNILLA, T. (1999). *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Zarautz: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

KNIGHT, P. T. (2005). *El profesorado de la Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.

MAGGI, B. (2009). *El actuar organizativo: un punto de vista sobre el trabajo, el bienestar, el aprendizaje*. Madrid: Modus Laborandi.

MÁS, O. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

NAVÍO, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador: una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro.

SABARIEGO, M.; MASSOT, I. y DORIO, I. (2004). Métodos de Investigación Cualitativa. En: BISQUERRA, R. (Coord.) *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, 293-328.

SANMAMED, M. G. (2006). *O EEES: Perspectiva do profesorado das universidades galegas*. IES Compostela. ACSUC: Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia.

TEJADA, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477.

TEJADA, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos: profesores, directivos y asesores*. Málaga: Ediciones Aljibe.

TIERNO, J.M. (2002). *Universidad, calidad y docencia: evaluación de la actividad docente del profesorado de la Universitat Rovira i Virgili desde la perspectiva de los alumnos*. Tesis Doctoral. Universitat Rovira i Virgili.

URV (2007). *Un projecte compartit de canvi educatiu. La Universitat Rovira i Virgili davant l'espai europeu d'educació superior*. Tarragona: Publicacions URV.

URV (2003). *Pla Estratègic de Docència de la URV (PLED)*. Recuperado el 10 de octubre de 2009 de: http://www.urv.cat/media/upload/arxius/urv/pled.pdf

VALVERDE, C. (1998). *Alternativas epistemológicas na legitimação das concepções da formação*. Material policopiado. Universidade do Porto.

ZABALZA, M. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Nota biográfica

Luciana Leandro da Silva es licenciada en Pedagogía por la *Universidade Estadual de Campinas* (UNICAMP, São Paulo, Brasil) y ha cursado el Máster Mundusfor durante la edición 2008-2010, especialidad en Gestión de los Recursos Humanos. Ha estudiado en la *Universitat Rovira i Virgili* y *Universidade do Porto*, donde ha realizado sus prácticas en sectores y proyectos de formación de docentes universitarios. Contacto: luleandro@gmail.com

Juana María Tierno es doctora por la *Universitat Rovira i Virgili* (URV) y actualmente es profesora del Departamento de Pedagogía de la URV. Su área de actuación se centra en la evaluación educativa y en los métodos de investigación en educación. Contacto: juanamaria.tierno@urv.cat

Educación para la salud, tarea compartida

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2011. Pag. 25-40
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Carlos Rosales López[a]

Rebut: 18/03/2011 Acceptat: 06/05/2011

Resumen

En este trabajo se reflexiona sobre el concepto actual de salud y de educación para la salud y se analizan las características de los diversos agentes que intervienen en la misma, de manera específica, la familia, la escuela y la comunidad local. Se toma como referencia la situación actual de la educación para la salud en España, tras la evolución experimentada desde el final de la dictadura.

Se parte del supuesto de que la actuación de dichos agentes no puede entenderse de forma independiente sino estrechamente relacionada y se ponen de relieve ámbitos destacados de colaboración.

Palabras clave: Educación para la salud, familia, escuela, comunidad.

Health education, shared responsability

Abstract

In this paper I reflect on the present concept of health and health education and analyse the characteristics of differents agents that contribute to it: family, school and community. It draws on the current status of health education in Spain following the developments since the end of dictatorship.

It starts with the assumption that the intervention of this agents aren´t independent but closely related and show significant fields of collaboration.

Key words: Health education, family, school, community

Concepto de Salud

El cuidado y la mejora de la salud, la superación de enfermedades, ha constituido una aspiración constante del ser humano a lo largo del tiempo. En todas las culturas es

a Universidad de Santiago de Compostela

posible identificar rasgos de esta preocupación. Así, en Grecia conviven la explicación mitológica con el ejercicio de racionalización. En Roma se acentúa la preocupación por la salud pública. En la cultura árabe se realizan grandes progresos teóricos, técnicos y prácticos. En la Edad Media se refuerza la vinculación de los estados de salud y enfermedad con las creencias religiosas. En el Renacimiento se fortalece la investigación, que desde entonces hasta la actualidad no deja de realizar grandes avances. En el siglo XIX tiene su origen la investigación psicológica, que en lo sucesivo se combinará con la de tradición naturalista y aportará valiosos instrumentos de carácter psicoterapéutico.

La asistencia sanitaria, paralela al desarrollo del conocimiento sobre la salud ha corrido a cargo en la Antigüedad y la Edad Media de instituciones filantrópicas, religiosas, vinculadas a la monarquía y a la nobleza o a los gremios de trabajadores. A partir del Renacimiento y con la conformación de las nuevas nacionalidades serán las administraciones de cada país quienes se harán cargo de los servicios de salud. Ya en el siglo XX se crean grandes organismos de carácter internacional coordinadores e impulsores de la asistencia, la investigación y la educación de las gentes en el terreno de la salud.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), creada en 1945 considera la salud como un derecho humano fundamental a partir de la Asamblea General celebrada en París en 1948, en la que tuvo lugar la Proclamación Universal de los Derechos Humanos. Y la Organización Mundial de la Salud (OMS), como organismo de la ONU, ha proyectado grandes esfuerzos en la promoción de la salud a nivel mundial. A ella se deben las más conocidas y aceptadas definiciones de salud como estado óptimo de bienestar físico, mental y social y de educación para la salud como capacitación de las personas y las comunidades para ejercer control sobre los factores que afectan a la salud.

El análisis de la evolución histórica del concepto de salud pone de relieve la existencia en el mismo de una enorme serie de factores intensamente interactuantes. Así, existe una salud individual, propia de cada persona, con características diferentes a la de los demás. Existe al tiempo, una salud comunitaria o grupal, configurada por rasgos comunes a poblaciones de distinta extensión. Existe una salud de carácter subjetivo, configurada por las percepciones que cada persona tiene sobre sí misma, sobre su bienestar o malestar, por sus vivencias de salud y enfermedad. Al tiempo se puede entender que existe una salud objetivable, reflejada a través de indicadores constatables.

Se puede entender la salud de forma diacrónica si realizamos un seguimiento temporal de la misma a lo largo de la vida de una persona o comunidad. Y también se puede analizar la salud de forma sincrónica, en un determinado momento.

La salud puede entenderse en sentido restringido como carencia de enfermedad o en sentido ampliado como prevención y promoción del bienestar. Y este bienestar, como se indica en la definición propuesta por la OMS debe entenderse en los planos de lo físico, lo mental y lo social.

El estudio de una realidad tan compleja desborda los límites de una disciplina, de modo que en la actualidad debe considerársela desde una perspectiva multidisciplinar. A las ciencias de la salud, tradicionalmente vinculadas a la medicina se van agregando en estos momentos otras como la psicología (estudio de componentes mentales, desarrollo de la psicoterapia), las ciencias ambientales (influencia del medio ambiente y sus alteraciones en los estados de salud y enfermedad), la sociología (influencia del entorno social como la familia y la comunidad local), la legislación y administración (prestación de servicios, normativas laborales, etc), las ciencias de la educación (capacitación a personas y comunidades para la prevención y promoción de la salud, para el enfrentamiento a problemas o enfermedades…

Educación para la salud

Podría darse el caso de personas que con una dotación genética óptima y residiendo en entornos no agresivos, contaran asimismo con buenos servicios sanitarios y sin embargo no gozaran de buena salud porque sus estilos de vida (organización de periodos de actividad y descanso, alimentación, forma de conducir, consumo de sustancias nocivas, clase de entretenimientos...), no fueran saludables.

La intervención educativa encuentra su fundamento en la necesidad de fomentar un adecuado conocimiento sobre la salud y la enfermedad, así como de desarrollar hábitos y actitudes correspondientes a formas de vida saludable. La educación se proyecta pues en la estimulación del pensamiento, los sentimientos y las actuaciones de las personas.

Es muy posible que la educación para la salud tenga unos antecedentes tan remotos como los de la asistencia sanitaria. Desde antiguo los profesionales de la salud no se han limitado a curar sino que se han caracterizado por proporcionar importantes consejos a sus pacientes para evitar la enfermedad o lograr mejores estados de bienestar. En este sentido, los profesionales de la salud (médicos, enfermeras, fisioterapeutas...) han actuado y en la actualidad lo siguen haciendo como eficaces educadores.

Ahora bien, es la familia el ámbito de vida en el que se realizan los primeros y quizás fundamentales aprendizajes sobre la salud, por sus importantes repercusiones a lo largo del tiempo y por la predisposición que crean en la persona a realizar otros aprendizajes con posterioridad en la misma línea de los primeros.

La escuela es otro gran escenario de la educación para la salud. En ella discurren bastantes años de la vida y se realizan aprendizajes que se coordinan con los iniciales de carácter familiar, incidiendo predominantemente en los terrenos del conocimiento y la comprensión.

El lugar de trabajo, otro relevante contexto de vida de la persona, debe constituirse asimismo en un entorno estimulante de la salud en términos generales y de manera

más intensa en aquellos aspectos en los que existen riesgos específicos de la profesión.

La comunidad local constituye cada vez más un agente de salud mediante el apoyo a las personas a través de servicios diversos: tiempo libre, asistencia sanitaria, rehabilitación, apoyo a la familia, etc.

En definitiva, todos aquellos ámbitos en los que transcurre la vida de las personas están llamados a desempeñar una función educadora y esta tarea no debe entenderse como un conjunto de actuaciones puntuales y diferenciadas, sino como intervenciones estrechamente coordinadas.

Intervención familiar

La influencia educativa de la familia se ejerce a través de la comunicación y la vivencia de modelos que inducen estilos de vida. Esta influencia se produce desde los primeros momentos de la vida y tiende a permanecer y a promover otros aprendizajes en el futuro en relación con los realizados con anterioridad.

Es cierto que desde una perspectiva actual podemos pensar que la eficacia de la influencia familiar ha descendido respecto a la que se ejercía en otros tiempos ya que en muchas ocasiones la familia se reduce a los padres y un hijo o dos, con lo que no existe relación del niño con otras personas, especialmente los abuelos. Por otra parte, el hecho de trabajar en muchas ocasiones la madre, determina que el niño se escolarice antes y que el periodo de vida familiar en el hogar se limite considerablemente, con lo que los dos grandes instrumentos educativos del diálogo y el ejemplo, se reducen considerablemente. Hay que subrayar además que en estos momentos los niños permanecen ante las pantallas de televisión y ordenador una elevada cantidad de tiempo.

No obstante, la importancia cualitativa de la influencia familiar sigue siendo muy elevada y se manifiesta en múltiples dimensiones de la salud. Por ejemplo:

a) La prevención de enfermedades contagiosas clásicas y de accidentes, a través de la higiene personal y del conocimiento y cuidado en la manipulación de objetos, fármacos u otros productos peligrosos.

b) La prevención de enfermedades mentales mediante la creación de un clima estimulante de la autoestima y de relaciones personales gratificantes.

c) La educación afectiva y sexual, mediante la creación de un clima de confianza en el que el niño se atreva a dialogar y plantear preguntas sobre cuestiones que desconoce y le preocupan.

d) Alimentación. El conocimiento de las características de la alimentación y de las repercusiones que puede tener en la salud, son aprendizajes que el niño puede realizar en el hogar a través como en casos anteriores del diálogo

con sus padres, de los modelos que éstos presentan y de su participación en las tareas cotidianas.

e) Drogas. La familia puede contribuir a la tarea de prevención del consumo de drogas a través de la información y la creación de un clima familiar alejado del consumo de drogas como el alcohol y el tabaco.

f) Educación vial. Como en otros temas la actuación de los padres presenta un importante valor modélico tanto en el comportamiento como peatón como en la utilización de vehículos

g) Uso de medios de comunicación social, redes informáticas, videojuegos. A partir de un análisis crítico de las características de los programas de estos medios se pone de relieve la necesidad de que los padres asuman su responsabilidad en torno a la regulación del tiempo de uso de los medios y la selección y crítica de los programas que siguen sus hijos.

La escuela, agente de educación para la salud

La escuela constituye un destacado escenario de actividad y vida de la persona durante un periodo prolongado de tiempo. En nuestro país la escolaridad obligatoria abarca diez años (de los seis a los dieciséis en las etapas de educación primaria y secundaria obligatoria) y cada vez es más numerosa la población infantil que se escolariza varios años antes (de tres a seis años), así como la que prolonga su estancia en centros educativos más allá de los dieciséis (repeticiones de curso, bachillerato, formación profesional...)

En la medida en que a través de la escolaridad obligatoria se pretende estimular el desarrollo completo del alumno mediante una atención educativa de calidad, la salud constituye un tema de obligado tratamiento en los centros escolares, ya que no es imaginable sin ella cualquier otra forma de perfeccionamiento y enriquecimiento personal y social.

La escuela deberá convertirse en un ambiente saludable en sus dimensiones materiales, organizativas y funcionales. En este sentido, debemos pensar en centros con unas determinadas características en sus instalaciones, espacios, insonorización, temperatura, entornos libres de contaminación, posibilidades de circulación fácil, instalaciones sanitarias y de otro tipo adaptadas a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, etc.

Los muebles y materiales didácticos deberán poseer unas características ergonómicas, tamaño, manejabilidad, carencia de riesgos en su utilización, etc., de acuerdo con el nivel madurativo de los alumnos.

La organización de actividades, su distribución en el horario se ha de acomodar a las posibilidades de trabajo y a los indicadores de fatigabilidad del alumno.

Desde una perspectiva organizativa y funcional, el desarrollo de la educación para la salud implica se tomen en consideración a nivel de proyecto educativo una amplia serie de condicionantes como los siguientes:

- El estudio de las características socioculturales de la población y en concreto de los alumnos, con especial atención a sus características de salud y enfermedad.
- La asunción, a nivel de señas de identidad y de objetivos generales del centro, de una clara aspiración a la mejora de la salud de los alumnos.
- La promoción entre los profesores y demás profesionales del colegio de una actitud claramente positiva en torno a dichos objetivos y la realización de actividades de actualización y perfeccionamiento profesional en relación a su enseñanza.
- El establecimiento de vínculos de colaboración con otras instituciones pertenecientes a la comunidad que puedan contribuir a la realización de actividades de educación para la salud fuera o dentro del centro, tomando especialmente en consideración a los padres y madres de alumnos y a sus asociaciones.

A nivel de proyecto curricular, la implantación de la educación para la salud sigue la misma línea que otros temas transversales, es decir, se la considera como un conjunto de aprendizajes que sin estar recogidos en un área determinada se han de enseñar de forma implícita, a través de todas las materias convencionales y constituyendo como una modificación cualitativa de las mismas. En este sentido, se entiende que al enseñar temas de lengua, de matemáticas, de conocimiento del medio o de cualquier otra materia convencional, se tratarán al tiempo en todas ellas cuestiones vinculadas con la salud y la enfermedad. Esta consideración transversal no impide que en determinados momentos se desarrollen temas específicos sobre la salud mediante unidades didácticas centradas en ellos o que se realicen actividades a nivel global del centro (Conmemoraciones, semanas de...).

En la elaboración del proyecto curricular, el profesorado, organizado en equipos o departamentos ha de realizar una cuidadosa programación vertical y horizontal de objetivos y contenidos en educación para la salud tomando en consideración tanto el interés de los temas en función del nivel madurativo de los alumnos como las posibilidades de tratamiento e cada área curricular o asignatura, así como las posibilidades de colaboración interdisciplinar entre ellas. La comisión de coordinación pedagógica de los centros puede desempeñar un papel fundamental en la realización de una programación adaptada y coherente.

De todos modos, el carácter transversal de la salud posibilita el que en todo momento, cualquier ocasión pueda utilizarse como estímulo para el desarrollo de estas cuestiones sin límites de asignaturas o de horarios.

La educación para la salud en la escuela deberá presentar una doble perspectiva: preventiva y curativa. En el primer caso mediante la información, la sensibilización, la promoción de hábitos y actitudes que alejen al alumno de peligros para la salud. En el terreno curativo, mediante una intervención de apoyo a alumnos que padezcan alguna enfermedad (diabetes, sida, anorexia...). Este apoyo puede entenderse en el plano propio de la salud en coordinación con la familia (por ejemplo, para el seguimiento de tratamientos), y en el plano académico o de aprendizaje escolar. En este último sentido, el departamento de orientación del centro tiene la responsabilidad de realizar un cuidadoso diagnóstico de las dificultades de aprendizaje, con frecuencia asociadas a periodos de ausencia del centro, y a partir del mismo, elaborar las medidas de refuerzo y en su caso de adaptación curricular que sean necesarias.

Intervención de la comunidad en educación para la salud

Las formas de intervención de la comunidad social en educación para la salud pueden analizarse en distintos niveles: internacional, nacional y autonómico o local.

Se destacan en el plano internacional las iniciativas de la ONU y de diversas organizaciones nacidas en el seno de la misma. Así, la ONU reconoce como un derecho humano fundamental el de la salud en los artículos 1, 3 y 25 de la Proclamación Universal de Derechos Humanos.

Dentro de la ONU se creó la OMS (Organización Mundial de la Salud), que desde su origen ha venido impulsando la investigación, la educación para la salud y la puesta en marcha de planes, programas y proyectos para la mejora de las condiciones de salud de la población en cualquier país del mundo y especialmente en los menos desarrollados. Por iniciativa de esta organización se han celebrado diversas conferencias internacionales sobre prevención y promoción de la salud, en las que se hace referencia a la educación como un agente relevante.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación , la Ciencia y la Cultura (UNESCO), creada también en la década de los cuarenta, desarrolló el Proyecto de Escuelas Asociadas, actualmente más de siete mil y los Clubes de Amigos y de Universidades Asociadas. Todas estas instituciones se han comprometido con la educación de las personas en el respeto a los derechos humanos fundamentales y la elevación del nivel de vida, especialmente en los sectores de población más deprimida.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) se creó dentro de las Naciones Unidas tras la segunda guerra mundial con el objetivo básico de atender a los numerosos niños que se encontraban en estado de gran precariedad física, afectiva y social a consecuencia de las calamidades padecidas. Una vez cumplido este objetivo, la UNICEF extendió su ámbito de intervención a la infancia que en todo el mundo se encuentra en situación deficitaria, de riesgo, abandono, abuso, etc.

El Programa de las Naciones Unidas sobre el SIDA (ONUSIDA) fue creado por iniciativa de la OMS y en él colaboran diversos organismos e instituciones como la UNESCO, el UNICEF, el Banco Mundial, la OIT y diversas ONGS. Con sede en Ginebra, los objetivos del programa son prevenir la extensión de la enfermedad y prestar apoyo a quienes la padecen. Se realizan actividades de información y educación así como de atención sanitaria y suministro de medicamentos. Para el siglo XXI se fija como objetivo reducir a la mitad la cantidad de enfermos que la padecían en el 2000.

Comunidad nacional y autonómica

Los países que forman parte de organizaciones como las citadas, aplican en su propio ámbito las normativas que les afectan y además elaboran y aplican su propia legislación, relacionada con la de carácter internacional. Así, las directrices de la ONU, UNESCO, UNICEF, OMS, FAO, etc., se reflejan en nuestras principales leyes estatales y autonómicas, comenzando por la Constitución de 1978. De manera específica, a nivel estatal se pueden citar las siguientes:

LOGSE (Ley de Organización General del Sistema Educativo, 1990). A partir de esta ley se introducen en los proyectos educativo y curricular de los centros de enseñanza los denominados "contenidos transversales", cuestiones de gran interés social y personal como la convivencia, la conservación del medio ambiente, la igualdad hombre-mujer o la salud. Estos temas no se organizan en asignaturas específicas sino que se tratarán "a través de" las áreas y materias convencionales, constituyendo como una modificación cualitativa de las mismas.

LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006). Se trata de una ley que enlaza con la anterior, constituyendo en muchos aspectos una continuación e intensificación de la misma. En ella se destaca la importancia de la educación en valores como temas transversales y se crea una disciplina denominada "Educación para la ciudadanía", que abarcará aprendizajes relativos derechos y deberes de la persona como ciudadano, entre ellos los correspondientes a la salud en sus dimensiones personal y comunitaria.

Ley General de Sanidad (1986). El ella se organiza el sistema de atención sanitaria en nuestro país. En diferentes títulos de la misma se hace referencia a la promoción de la salud y a la prevención de enfermedades como importantes objetivos del sistema sanitario. Especialmente en los títulos primero, tercero y quinto se mencionan la información y la educación sanitaria, considerándolas fundamentales para mejorar la salud individual y comunitaria.

Ley de Medidas Sanitarias frente al Tabaquismo (2005). En ella se pone de relieve el hecho de que el consumo de tabaco constituye en nuestro país como en otros de nuestro entorno la primera causa de mortalidad y morbilidad y se deduce la necesidad de adoptar medidas para evitarlo o reducirlo.

De manera específica, se trata de establecer espacios sin humo, especialmente para menores, se prohíbe la publicidad del tabaco así como su venta a menores de dieciocho años. En el capítulo IV de esta ley se contienen disposiciones relativas a la información y la educación.

Esta Ley aparece modificada por la Ley 42/2010 de 30 de diciembre, en la que se intensifican las medidas protectoras de la salud respecto a los peligros del consumo de tabaco.

Plan Nacional Sobre Drogas (PNSD). Surge por iniciativa del Ministerio del Interior en 1985 para coordinar y potenciar diversas actuaciones de administraciones públicas y entidades sociales en torno a la prevención del consumo de drogas y la deshabituación y reinserción social de los consumidores.

Comisión Interministerial de Circulación Vial. Se creó en 1979 y se remodeló en 2005. Está constituida por diversos ministerios y pretende la coordinación de esfuerzos para reducir la accidentabilidad mediante el desarrollo del Plan Nacional de Seguridad Vial. Esta comisión promueve actuaciones en los ámbitos de la vigilancia y el control, el acondicionamiento y servicios, la normativa, los estudios y programación y la educación. En este último caso, potencia la formación de los alumnos de educación infantil, primaria y secundaria mediante el fortalecimiento de valores y actitudes.

De manera específica se promueve la elaboración de materiales didácticos, la utilización de parques infantiles de tráfico, la celebración de jornadas de educación vial, el establecimiento de una asignatura optativa en la ESO, etc.

En las Comunidades autónomas durante los últimos treinta años se ha registrado una creciente responsabilización por las administraciones correspondientes en los ámbitos de la salud y la educación para la salud. Tanto en la legislación sanitaria y laboral como en la educativa es posible detectar un destacado interés hacia la promoción de la salud. A veces, esta preocupación se refleja en les leyes de sanidad propias de cada Comunidad. Otras mediante la creación de instituciones específicas coordinadas con las de carácter nacional como en el ámbito de la circulación vial o del consumo de drogas.

Así, en Galicia se crea en 1986 el Plan Galicia sobre Drogas en relación con el correspondiente Plan Nacional. Y en esta misma línea, en 1985 se crea el Observatorio de Galicia sobre Drogas siguiendo las recomendaciones de Europa donde se había creado en 1983 el Observatorio Europeo contra las toxicomanías. Esta institución nace con el objetivo de proporcionar una visión completa del fenómeno en sus diversas perspectivas facilitando así la toma de decisiones.

Al implantarse con la LOGSE (1990) la enseñanza de los temas transversales en la enseñanza obligatoria, se elaboraron diversos materiales didácticos correspondientes a los distintos temas.

En 1992 se estableció un convenio de colaboración entre las administraciones de sanidad y educación para el desarrollo de la educación para la salud en los centros

escolares, dando prioridad a temas como la alimentación y nutrición, la prevención de drogodependencias, la sexualidad, la higiene personal, prevención de accidentes y salud mental.

Desde 1991 se publicó un material didáctico de apoyo al profesor, se trata de la guía "A experiencia de educar para a saúde na escola" Y desde 1993 se publicó la revista "Saudiña" que difundió en centros escolares interesantes experiencias relativas a los contenidos transversales y específicamente sobre la salud.

En 1995 la Consellería de educación dio a conocer en Galicia y promovió la Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud

Comunidad local

Constituye el entorno social próximo a la persona, en el que se han a hacer operativas intervenciones que tienen su origen a nivel estatal y autonómico así como las que surjan de la propia comunidad. Los ayuntamientos pueden desempeñar un destacado papel en el diagnóstico de necesidades de la población, en la coordinación y control de actividades, en la solicitud de servicios, en la colaboración con otras administraciones y en su caso, en la creación y desarrollo de programas específicos.

En la actualidad y dentro de sociedades de carácter democrático se considera imprescindible la colaboración de los ciudadanos en todas las posibles fases de prestación de servicios sanitarios y educativos así como en otras actividades que tengan lugar en la comunidad a que pertenecen.

Uno de los ámbitos de intervención prioritaria de los ayuntamientos es el de la salud. En este sentido, parece necesario que existan actividades de prevención primaria, en las que promuevan estilos de vida saludables (actividades artísticas, deportivas, culturales...). Asimismo, se ha de dar una prevención de carácter secundario, mediante la existencia de servicios que faciliten el diagnóstico temprano y el tratamiento adaptado de problemas de salud. Finalmente, la comunidad ha de asumir también responsabilidades a nivel de atención terciaria relativos a la reinserción social de personas enfermas y el apoyo a sus familias.

Dentro de los ayuntamientos actúan los Centros de Salud, creados a partir de la estructuración de la atención sanitaria realizada en la Ley General de Sanidad de 1986. En ella se contempla una Atención Sanitaria Primaria, que correrá a cargo de los Centros de Salud y una atención Sanitaria Especializada que se realizará en los hospitales.

Los Centros de Salud se distribuyen según zonas territoriales y atienden a contingentes de población entre veinte y veinticinco mil personas. Entre sus principales objetivos se encuentran los de prevención, promoción y educación para la salud, que se han de proyectar en las personas, las familias y las instituciones de la comunidad.

La función educadora de los ayuntamientos estrechamente vinculada con la promotora de salud ya se contemplaba en el informe "Aprender a ser" de la UNESCO en 1977 y con el paso del tiempo se ha fortalecido. Así, en 1990 tuvo lugar el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras y en 1994 el III Congreso, en el que se crea la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras que elaboraría la Carta correspondiente, en la que se manifiesta el deber de los municipios de ejercer esta función contextualizándola dentro de una aspiración general de mejora de la calidad de vida.

En nuestro país existe un claro fundamento legal para la intervención de las comunidades locales en la educación de las personas. Así, las leyes del Ministerio de Educación como la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, de 1985), la LOGSE, de 1990 o la LOE, del 2006.

Por otra parte, la Ley Reguladora de Bases de Régimen Local (LRBRL, de 1985), reconoce también de forma clara la capacidad de los ayuntamientos para participar en el funcionamiento de los servicios educativos. Y de manera específica el Decreto 2774/1993 establece los cauces de cooperación entre el Ministerio de Educación y las corporaciones locales. En este sentido, los ayuntamientos colaboran con el sistema formal de enseñanza dependiente del ministerio o del gobierno autonómico mediante actuaciones como la cesión de terrenos para la construcción de centros, el mantenimiento de éstos una vez en funcionamiento, la participación en la admisión y en el control de asistencia de los alumnos, la facilitación de realización de actividades extraescolares y complementarias, etc. Por otra parte, los ayuntamientos pueden proceder también a la creación de centros y al desarrollo de programas educativos no suficientemente contemplados en las enseñanzas de régimen general como por ejemplo, las escuelas infantiles para niños de hasta tres años y las escuelas para personas adultas.

En la realización de programas específicos de educación para la salud a nivel de comunidad local se habrán de seguir una serie de fases como:

- El análisis de la realidad, que permita conocer cuáles son las características socioculturales, demográficas y sanitarias de la población a que se destina, especialmente, sus principales necesidades en salud y educación. Esta primera fase servirá para la fundamentación/justificación del programa.
- Determinación de los objetivos a conseguir, que se han de proyectar en los ámbitos de la prevención y la curación, así como en el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes.
- Selección y organización de contenidos o temas de trabajo, que se adaptarán a las necesidades de la población según temas de relevante actualidad sanitaria y de especial incidencia en determinadas edades o sectores de la comunidad.

- Utilización de una metodología activa y motivadora, entendida como organización secuencializada de actividades, en las que deberá darse la participación de los destinatarios del programa.
- Utilización de recursos adecuados, entendidos en sentido amplio como personas, instalaciones y medios materiales así como de manera específica, medios didácticos (impresos, audiovisuales, informáticos, manipulativos...), que a veces podrán adoptarse de otros programas y otras deberán ser elaborados expresamente.
- La evaluación del programa se proyectará sobre todas las fases y componentes del mismo. Será por lo tanto una evaluación diagnóstica inicial, formativa o de procesos y de balance o final. Y abarcará no solo a alumnos sino también a profesores, recursos, metodología, etc.

Hay que destacar finalmente, que además de la intervención en colaboración con otras administraciones como las de sanidad y educación y de los programas y actividades que por si mismos puedan promover los ayuntamientos, estos pueden actuar como facilitadores de iniciativas privadas surgidas de forma voluntaria y con finalidades no lucrativas, como las correspondientes a ciertas ONGS y a asociaciones muy diversas como las de vecinos.

Se puede hacer referencia en este sentido al interés de algunas asociaciones de voluntarios por la promoción de actividades de carácter cultural, deportivo, artístico o medioambiental. También a la actuación del voluntariado en el acompañamiento y apoyo a personas con distintos niveles de dependencia. Resulta a veces de notable valor social la tarea de organizaciones de este tipo en la reinserción de enfermos de SIDA o drogodependientes a través de diversas iniciativas como los pisos de acogida.

También las asociaciones de vecinos se destacan a veces en tareas de promoción de la salud y la educación como por ejemplo, mediante el mantenimiento de escuelas vecinales.

A modo de conclusión: Manifestaciones de la colaboración en educación para la salud

Un análisis, por muy sencillo que se realice de la educación para la salud, pone de relieve la necesidad de una múltiple colaboración entre todos los agentes que en ella participan a fin de llevarla a término con éxito. A lo largo de las páginas anteriores se han puesto de relieve diversas formas de colaboración. Entre las múltiples posibilidades al respecto, parecen especialmente relevantes algunas como las siguientes:

a) Entre los miembros de la familia y especialmente entre los padres a fin de presentar modelos coherentes de actuación ante multitud de situaciones que puedan inducir en sus hijos estilos de vida saludables.

b) Entre padres y profesores, dado que es conveniente la existencia de continuidad entre aprendizajes que se realizan en el hogar y aquellos que se fomentan en el colegio. Hay que advertir que no siempre existe un clima de entendimiento. La colaboración entre centro escolar y familias repercute positivamente en el aprendizaje del alumno, en la reducción del absentismo y de los problemas de disciplina y se pone de relieve en estos momentos con especial intensidad cuando la escolarización de los niños se realiza a edades cada vez más tempranas.

c) Entre profesores. La educación para la salud como el resto de los contenidos transversales presenta en la actualidad un tratamiento multidisciplinar, a través de las diversas áreas curriculares. Parece conveniente que se evolucione hacia un desarrollo interdisciplinar en el que se produzca una necesaria colaboración entre profesores a la hora de planificar, intervenir y evaluar las actividades correspondientes, de modo que se evite una enseñanza fragmentada dejando paso a otra más coherente y adaptada al alumno. Esta interdisciplinaridad solo será posible en la medida en que se de una estrecha colaboración entre los profesores de cada ciclo o departamento.

d) Entre profesores y especialistas. La tarea educadora se perfila de forma progresiva como un trabajo en equipo en el que es necesaria la coordinación de esfuerzos. La relación del profesor con especialistas en psicopedagogía, en pedagogía terapéutica, en medicina y en sociología parece especialmente recomendable en la enseñanza de los temas transversales y específicamente en educación para la salud, en la que ciertos temas como el consumo de drogas, la formación sexual o el SIDA pueden no ser bien dominados en ocasiones por el profesor.

e) Entre el colegio y el ayuntamiento, dadas las claras responsabilidades que tiene esta institución en el ámbito educativo. Como se ha indicado, se extienden a aspectos como el mantenimiento de los centros o el apoyo a la realización de actividades extraescolares y complementarias. Pero existe además otra forma de colaboración más global cuando el ayuntamiento, convirtiéndose en comunidad educadora promueve un entorno general estimulante de carácter formativo a través de la realización de actividades, de la apertura de sus instituciones al centro escolar, de la colaboración de sus funcionarios con el mismo...

f) Entre colegios y asociaciones de voluntarios. Diversas organizaciones de este tipo elaboran y ponen a disposición de los colegios programas de formación en temas de salud y material didáctico adaptado a su utilización en diversos niveles de enseñanza. A veces los alumnos se trasladan a las

sedes de las ONGS y otras son miembros de estas organizaciones los que se trasladan al centro escolar para impartir charlas, seminarios o talleres sobre cuestiones de salud.

g) Entre administraciones. Como se ha indicado, existen actuaciones administrativas a nivel nacional, autonómico y local. Las competencias de los tres niveles administrativos deben estar estrechamente coordinadas, complementándose y reforzando su incidencia positiva sobre la educación para la salud.

h) Entre los medios de comunicación social, los colegios y las familias, dado que el niño y el joven permanecen una cantidad considerable de tiempo ante las pantallas. Es necesario que en la franja horaria de mayor audiencia por ellos, se emitan programas con valores formativos, reduciendo contenidos en publicidad y violencia.

Referencias bibliográficas

Ajuntament de Barcelona (1991). *Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras*. Documentos finales. Barcelona: Ajuntament.

Costa, M. y López, E. (2000). *Educación para la salud*. Madrid: Pirámide.

Consellería de Sanidad (2003). *Observatorio de Galicia sobre Drogas.* Santiago: Xunta.

Consellería de Sanidad (2003). *Plan de Salud de Galicia*. Santiago: Xunta

Decreto 2774/1993 (22-XII) sobre cooperación de corporaciones locales con el M.E.C.

Galton, M. y Blyth, A. (1989).*Handboock of Primary Education in Europe.* Ed. Fulton. London: Council of Europe. Strasbourg

García Matilla, A. (2003). *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona: Gedisa.

Federación Española de Municipios y Provincias (1987). *La participación ciudadana en el municipio.* Madrid: FEMP

Font, N. y Subirats, J. (2000). *Municipios y sostenibilidad.* Barcelona: Icaría.

García, A. et al. (2000). *Educación para la salud: La apuesta por la calidad de vida.* Madrid: Arán.

Gómez, J. R. (1991). *Plan autonómico sobre drogodependencias de Galicia, principales líneas de actuación*. Santiago: Dirección Xeral de Servicios Sociais. Xunta.

Ley 7/1985 de 2 de abril, Reguladora de las Bases de Régimen Local. BOE n. 80, de 3 de abril.

Ley 14/1986 de 26 de abril, General de Sanidad. (B.O.E. n. 102, 29-IV-1986)

Ley 3/1986, do 18 de decembro de Consellos Escolares de Galicia. DOGA nª 251 de 26 de decembro.

LOGSE: Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. B.O.E. n. 238 de 4 de octubre.

Ley 7/2003 de 9 de diciembre de Ordenación Sanitaria de Galicia. B.O.E. n. 12 de 14 de enero

Ley 28/2005 de 26 de diciembre de medidas sanitarias frente al tabaquismo y reguladora de la venta, el suministro, el consumo y la publicidad de los productos del tabaco. (B.O.E. n. 309 de 27/12/2005)

LOE (Ley Orgánica de Educación. BOE nº.106 del 4-V-2006)

Ley 42/2010 de 30 de diciembre (BOE n. 318 de 31 de diciembre de 2010) por la que se modifica la Ley 28/2005 sobre medidas sanitarias frente al tabaquismo

M.E.C. (1993). *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid: Publicaciones del MEC.

O.M.S. (1983). Nuevos métodos de educación sanitaria en la atención primaria de salud, en *Informes técnicos*, n. 690. Ginebra: OMS.

O.M.S. (1984). *Educación para la salud. Manual sobre educación sanitaria en atención primaria de salud*. Ginebra.

O.M.S. (2004). *Informe sobre la salud en el mundo (SIDA)*. Ginebra.

Perea, R. (Direct. 2004). *Educación para la salud: Reto de nuestro tiempo.* Madrid: Díaz de Santos.

Piédrola Gil et al. (2003). *Medicina preventiva y salud pública.* Barcelona: Masson

Pino, M. (2001). *La educación para la salud: marco teórico y desarrollo curricular*. Vigo: Tórculo.

Plan Nacional Sobre Drogas (1992). *Informe de situación y memoria de actividades*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.

Rosales, C. (2006). *Perspectivas de educación para la salud*. Santiago: Tórculo.

Subirats, J. (1999). *¿Existe sociedad civil en España? Responsabilidades colectivas y valores públicos*. Madrid: Fundación Encuentro.

Subirats y otros (1999). *La gestión y la organización de la administración educativa*. Barcelona: UAB

Vega, A. (1993). *La acción social ante las drogas. Propuestas de acción sociocomunitaria*. Madrid: Narcea.

Nota biográfica

Carlos Rosales López es Catedrático de Didáctica y Organizació Escolar en la Universidad de Santiago de Compostela. Sus líneas de investigación se centran en torno a la planificación de la enseñanza, la comunicación didáctica, la evaluación y los temas transversales. Email: carlos.rosales@usc.es

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2011. Pag. 41-57
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

El plan TAC de centro: cómo afrontar la gestión de las TIC. Reflexiones a partir de una experiencia en el instituto

Cinta Espuny-Vidal[a], M. [a] José de Cid Ibeas[b], Juan González-Martínez[c] y Mercè Gisbert-Cervera[d]

Rebut: 24/05/2011 Acceptat: 31/05/2011

Resumen

Introducir las TIC de forma general en escuelas e institutos tiene innumerables implicaciones, y no solo desde el punto de vista pedagógico, sino también por lo que respecta a la organización. En este contexto, el Plan TAC puede resultar una poderosísima herramienta que ayude a planificar mejor esa introducción. En esta reflexión, tratamos de compartir el proceso de diseño del Plan TAC, con todas sus fases e implicaciones, en el Instituto Joaquín Bau, que puede servir de guía para cualquier otro centro. Este proceso se ha sentido una necesidad por parte del claustro, como consecuencia de la implantación del proyecto eduCAT1x1, concreción del programa Escuela 2.0.

El Plan TAC es el documento que recoge todo este proceso y que sirve de pauta para la ejecución de las acciones que se derivan de él, y de ahí su extrema importancia. Conscientes de ello, en este artículo desgranamos cada una de las acciones que hemos seguido para diseñar nuestro Plan TAC y desarrollamos las fases por las que hemos pasado.

Palabras clave: TIC, planificación, organización, Plan TAC, Escuela 2.0

[a] Universitat Rovira i Virgili - Tarragona
[b] Departamento de tecnologia- Instituto Joaquín Bau, Tortosa
[c] Universitat Rovira i Virgili - Tarragona
[d] Universitat Rovira i Virgili - Tarragona

The Plan TAC: how to handle the management of ICT. Reflections from an experience in high school

Abstract: Introducing ICT in schools and colleges has many implications, not only from a pedagogical point of view, but also in order to resolve organization problems. In this context, the «Plan TAC» can be a powerful tool to help in the design of the process for that introduction. In this paper, we try to share the process of designing a «Plan TAC», with all its phases and implications, at the Joaquín Bau college, which can serve as a guide for any other school. This process has been felt as a need by our teachers, as a result of implementation of Educat 1x1 Project, the Escuela 2.0 specification in Catalonia.

The Plan TAC is the document where we set out this process and serves us as a guideline for the implementation of actions arising from it, hence its extreme importance. Because of this, this article explains each of the actions we have continued to design and develop our TAC Plan and the stages we went through.

Key words: ICT, planning, organization, Plan TAC, 2.0 School

1. Introducción

Es una evidencia que los docentes tienen cada vez más claro que uno de los ejemplos que mejor ilustran el nuevo cambio metodológico hacia el aprendizaje por competencias lo representan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Éstas han evolucionado desde su inicial estatuto como objeto de estudio, de forma independiente de las materias curriculares, estudiar las TIC no con las TIC, al interés actual que suscitan como elementos facilitadores del aprendizaje de primer orden. Y es en ese sentido, cuando hablamos de la aplicación productiva de las TIC en el mundo educativo, cuando se ha introducido la denominación TAC, Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento Fornell y Vivancos (2010), en un intento de focalizar en el uso de las tecnologías al servicio de una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de evaluación y de organización.

Con todo, y al margen de las importantísimas implicaciones metodológicas que ello conlleva, son innegables las no menos fundamentales exigencias de gestión y planificación con que debe acompañarse el desembarco masivo de las TIC o TAC en los centros educativos, del que las diferentes aplicaciones autonómicas de la Escuela 2.0 constituyen acaso solo la punta del iceberg.

En este sentido, Espuny, Gisbert y Corduras (2010) señalan que un elemento decisivo en el éxito fracaso de la impregnación de las TIC en un centro escolar, es, sin duda, la indefinición del modelo pedagógico de incorporación de las TIC en los centros educativos y la ausencia de coordinación de un Plan TAC en cada centro. Los claustros deben conocer cuáles son sus puntos fuertes y débiles, delimitar su statu

quo, y definir sus objetivos a corto, medio y largo plazo. Todo ello debe hacerse de forma gradual y planificada, y, a su vez, debe ser consensuado por todos los agentes del centro educativo.

Aunque este cambio, en definitiva, afectará de modo nuclear a toda la comunidad educativa, debemos reconocer que lo hará sobremanera a determinados agentes, en concreto al equipo directivo y a la comisión TAC, como motores encargados de implementar y liderar todo este proceso. En este contexto, acaso el Plan TAC, como documento de centro que recoge el ideario y los condicionantes particulares de esta convergencia hacia la explotación productiva de las TAC en los centros, resulte una de las herramientas más provechosas. Y es a éllo a lo que queremos dedicar nuestra aportación, a la reflexión acerca de la naturaleza del Plan TAC desde nuestro contexto más inmediato, el de su diseño, planificación e implementación en el Instituto Joaquim Bau de Tortosa (Tarragona), donde el plan Escuela 2.0 ya se ha implantado en el curso 2010-2011, por medio del programa eduCAT1x1 de la Generalitat de Cataluña. A través de la implementación de un Plan TAC podremos darnos cuenta de su importancia y de las implicaciones que supone; y, en definitiva, de su productividad al servicio de la organización escolar.

2. ¿Qué es? Naturaleza del Plan TAC

En principio, definiremos el Plan TAC como un proyecto que realizan los centros educativos con el objetivo de analizar el nivel de implementación de las TIC en su centro educativo (fase inicial), y así poder planificar su inclusión de forma generalizada. Por tanto, en él se deben señalar las prioridades y las posibilidades, y se distribuyen las tareas a realizar de forma temporal (fase de planificación). Finalmente, el Plan TAC requiere una evaluación programada constante, cosa que nos permitirá reestructurar el proyecto y establecer un feed-back, si así se considera. Así pues, el Plan TAC «aporta una declaración de principios y de objetivos, define las prioridades y actuaciones y establece unos mecanismos de seguimiento, basados en indicadores observables que deben permitir evaluar los logros del proceso». Vivancos (2008: p. 132).

El Plan TAC, en definitiva, es un instrumento para formalizar el gobierno de la tecnología en el marco de la autonomía de centro y del proyecto educativo de centro (PEC) (Fornell y Vivancos, 2010: p. 25).

Elaborar un Plan TAC debe responder a unas necesidades. Por una parte, la implementación del proyecto eduCAT1x1, es el indicio de la andadura de los portátiles en el aula. En el caso del Instituto Joaquín Bau, se empezó en el año 2010 con 1 aula, y de forma mixta, portátiles y libros en formato tradicional (papel). Durante el curso 2010-2011, es todo el alumnado de 1º y 2º de la ESO más el aula del curso anterior, los que se han sumado al proyecto, pero de forma completa, portátiles i libros digitales. Estamos contabilizando algo más de 300 alumnos.

Por otro lado, la falta de un modelo de referencia. Pese a que existen publicaciones y normativas alusivas al tema, un proyecto de esta envergadura necesita un plan más estructurado y adaptado a las necesidades particulares de cada centro.

Y por último, la necesidad de crear un espacio de reflexión y encuentro entre profesionales. Un cambio como este puede producir, de hecho produce, rechazo, confusión, angustia… y por tanto se necesita una profunda reflexión sobre él. Y, como no, la necesidad de unificar criterios sobre gestión, uso y planificación, es necesario saber qué se hace, cómo se hace, quién o quienes lo hacen, cuando se realiza, cómo y cuando se evalúa…

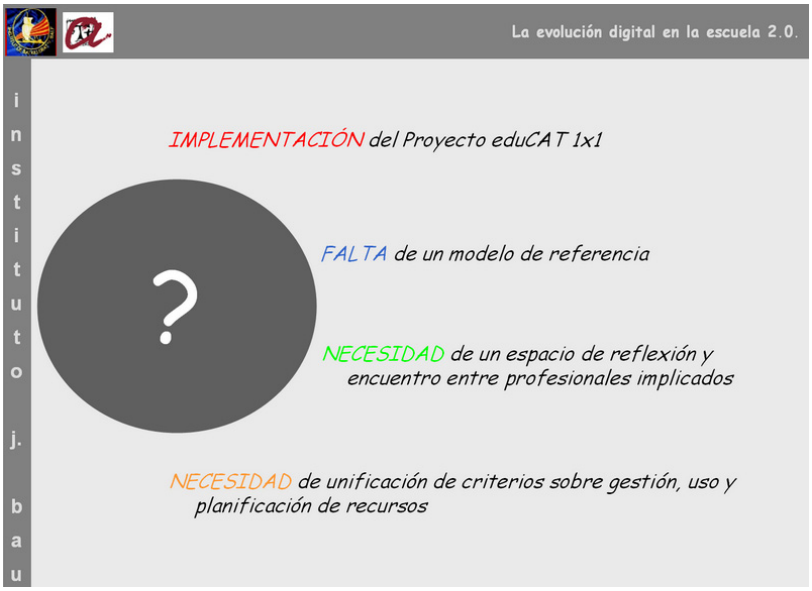


Figura 1. Motivos para la elaboración de un Plan TAC

3. ¿Cómo iniciarse en la elaboración? Fases en la elaboración del Plan TAC

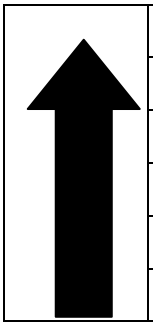
Elaborar un Plan TAC no es un proceso fácil, pues requiere reflexión y coordinación. Además, para su consecución son necesarios el impulso desde el equipo directivo, el consenso del claustro y el apoyo de la comunidad educativa.

Por lo que respecta a los ámbitos que debemos considerar para su elaboración, en nuestro caso hemos seguido las seis categorías que proponen Fornell y Vivancos (p. 2010: 21):

CATEGORÍAS DE UN PLAN TAC		
Gestión y planificación	Inclusión digital y TAC	Recursos e infrastructuras TAC
Desarrollo curricular y TAC	Desarrollo profesional del profesorado	Organización de centro y TAC

Tabla 1. Categorías de un Plan TAC

Y estas categorías debemos relacionarlas con las fases que nos hemos encontrado en la elaboración de nuestro Plan TAC de centro, que son las siguientes:



FASE DE EVALUACIÓN
FASE COINCIDENTE
FASE SEDUCTORA
FASE SENSATA PLANIFICADORA
FASE SOÑADORA
FASE DIAGNÓSTICA: VISIÓN DEL CENTRO

Tabla 2. Fases de un Plan TAC

Vayamos fase por fase, desgranando cada una de las acciones que nos ha requerido.

3.1 Fase diagnóstica: La visión del centro

En esta fase queremos radiografiar cómo estamos. Pretendemos obtener una visión general de las diferentes categorías, anunciadas en el punto anterior, en nuestro centro, en un determinado periodo de tiempo y con los referentes normativos actuales. Necesitamos diagnosticar el nivel de implementación de las TIC en nuestro centro, y para ello podemos utilizar técnicas o instrumentos que pueden ayudarnos a obtener información al respeto.

La primera de las herramientas de las que podemos valernos es el análisis de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (DAFO), que en los últimos tiempos ha alcanzado considerable predicamento dentro del ámbito educativo. Mediante una tabla como la que sugerimos, se identifican los aspectos fuertes y débiles, las oportunidades y amenazas para poder reflexionar posteriormente a partir de tópicos concretos y específicos del centro.

DEBILIDADES	AMENAZAS
FORTALEZAS	**OPORTUNIDADES**

Figura 2. Matriz DAFO

En el DAFO, los puntos fuertes y débiles son internos, del propio centro educativo, y las amenazas y oportunidades son externas al centro. Y, así, lo que nos encontramos en una matriz DAFO por columnas (análisis del entorno: amenazas y oportunidades) y por filas es (puntos fuertes y débiles del centro) la formulación del diagnóstico de nuestro estado real por lo que respecta a la integración de las TIC. Así, mediante nuestro DAFO podemos radiografiar nuestra propia situación con respecto de las TIC: conocer el papel de las TIC en nuestro PEC, especificar la competencia digital que debe adquirir el alumnado, y la que debe tener el docente, inventariar el equipamiento que disponemos y sus usos, detectar las necesidades formativas de la Comunidad educativa (familias, alumnado, profesorado, personal de administración y servicios, etc.

En segundo lugar, debemos proponer los cauces para obtener una visión reflexiva de la propia realidad sobre el nivel de implementación de las TIC por parte de todos los principales agentes implicados. Como principales agentes implicados en cualquier innovación, analizaremos los más importantes (la dirección, el claustro, la comisión TAC y el coordinador TIC), al tiempo que damos una pincelada sobre sus funciones a este respecto.

- La *dirección* es la base de cualquier innovación. Debemos remarcar que el éxito de la incorporación de las TIC no puede recaer únicamente sobre un grupo reducido del claustro que cree en su potencial, y a partir del cual se impregna el resto del profesorado. A partir de nuestra experiencia como docentes en general, y de nuestra experiencia de centro en particular, podemos afirmar que el equipo directivo es y debe ser, el motor de cualquier innovación y cambio educativo, y más cuando este cambio

requiere una conexión entre cada una de las partes implicadas en una innovación, y los que forman la gestión organizativa (equipamiento, infraestructura, coordinaciones, distribución de materiales, horarios, optimización de recursos y personal, planificación, gestión, control...). Sin el compromiso firme de este equipo directivo, y el trabajo y estímulo del claustro, eso es imposible. La importancia del equipo directivo se basa en exponer el proyecto, saber trabajar los puntos débiles y amenazas que hay, detectar los / las resistentes y poner medidas al momento, y a quienes no lo ven claro, darles argumentos sólidos.

- Los *claustros* son fundamentales. Para un cambio tan importante, hay que contar con la máxima implicación del claustro. En cada claustro siempre hay un pequeño grupo que lidera los cambios, un grupo más numeroso que ni lidera ni se opone, pero que es la clave, y un reducido grupo que se opone. Dentro de este, un subgrupo que no sólo se opone sino que, además, pone trabas, ya que son renuentes a los cambios. Es necesario crear un ambiente positivo, plantear objetivos asumibles, basados más en las aptitudes que en las carencias que hay en el centro, y tener claros sus límites. Cualquier innovación debe ser por convencimiento del claustro, recogido el PEC, y en el Plan Anual de centro. Además, debe estar aprobado por el Consejo Escolar. Sólo así conseguiremos la participación e implicación de toda la comunidad educativa, y la innovación pasará a ser una realidad, con la consolidación posterior.

- La *comisión TAC* es la verdadera correa de transmisión. La comisión TAC es un pilar fundamental del éxito de la integración de las TIC en la escuela, pues permite el trabajo en red y la coordinación con un único objetivo: potenciar el uso educativo de las TIC, asesorar al equipo directivo, al claustro y a la comunidad educativa. En nuestro caso, por ejemplo, para garantizar su eficacia, es necesario que se respete la composición que se enuncia en las Instrucciones para la *Organització i funcionament dels centres educatius públics d'educació infantil i primària i d'educació especial* de la Generalitat de Cataluña; y aún más, que por parte del equipo directivo asista el/la jefe de estudios y, como parte de representantes de cada ciclo, la formen los/as coordinadores/as de ciclo. Para conseguir máxima operatividad, es necesario que la comisión TAC se reúna con frecuencia, que conozca sus funciones, que programe sus objetivos, y que trabaje para dinamizar las TIC al claustro y la inserción de las TIC en las programaciones de aula de cada área. La comisión TAC, de nueva creación, todavía no está presente en numerosos centros de nuestro entorno, si bien la consideramos fundamental como pieza clave de este Plan TAC que estamos exponiendo.

- El/la *coordinador/a TIC* es, a nuestro juicio, una figura capital para dinamizar las TIC en el centro y ofrecer apoyo al claustro. Para ello, es necesario que el mantenimiento esté garantizado y que no recaiga sobre él (sino sobre las empresas externas de mantenimiento, por un lado, y como asunto de toda

la comunidad educativa, por otro). Su elección no puede recaer entre el profesorado que se acaba de incorporar al centro, pues la responsabilidad de la tarea requiere cierta capacidad de liderazgo que implica conocimiento previo del funcionamiento del centro, y además de ser profesionales con conocimientos TAC e impulsores de cambios de metodológicos. Por último, los / las CTIC deben disponer del tiempo necesario para realizar su tarea, y ello debe ser compensado a efectos económicos, desde el punto de vista del expediente y en dedicación horaria por parte de la Administración.

En esta fase, sin duda, podemos guiarnos por herramientas como los cuestionarios y las entrevistas. Los cuestionarios nos permiten un análisis cuantitativo bastante rápido, y pueden ser utilizados como un instrumento de recogida de información que se dirige a una muestra amplia (al alumnado, las familias, profesorado…). Como señala Brunet (2000: p. 93), son fáciles de valorar, de realizar, permiten la comparación por grupos y por individuos, facilitan la retroalimentación y ayudan a la preparación de las entrevistas (si bien requieren tiempo para el diseño y el análisis, y su eficacia es directamente proporcional a la agudeza en su preparación). En este sentido, y a partir de nuestra propia experiencia, queremos incidir respecto a la ventajas que en la actualidad las herramientas web 2.0 ofrecen en la elaboración, gestión, compartición y difusión de los resultados, como es el caso del formulario de *Google docs*, Vallejo (2009), que a menudo hemos usado satisfactoriamente.

Por otra parte, realizar una entrevista a figuras que puedan ser referencia obligada en el tema (miembros del equipo directivo, referentes TIC de la Administración, Presidente/a de la Asociación de padres y madres de alumnos,…) puede ayudarnos a obtener información que mediante un cuestionario difícilmente conseguiríamos, o bien puede ayudarnos a contrastar la obtenida por otros cauces.

Por último, en esta primera fase, nos puede resultar de enorme ayuda el recurso de dinamizadores externos a nuestro centro. Estos agentes, por su potencial dinamizador, pueden aportarnos información, recursos, experiencias de otros centros, ayudarnos a elaborar nuestro plan TAC, impulsar la innovación y el uso didáctico de las TIC en nuestro centro educativo.

Su función debe estar relacionada con las siguientes tareas:

- La catalogación, presentación y difusión de recursos TIC en las diferentes áreas curriculares.
- El conocimiento, la promoción y la compartición de experiencias sobre el uso de las TIC.
- El impulso, el seguimiento y el apoyo a la innovación.
- La detección de necesidades formativas y su transmisión a los organismos competentes para poder ofertar diferentes modalidades formativas.

3.2. Fase soñadora. ¿Cómo quisiéramos estar?

En esta segunda fase, y siempre a partir de la radiografía que acabamos de obtener, se trata de pensar como si tuviéramos una varita mágica. Debemos plantearnos cómo nos gustaría «dibujar» tecnológicamente nuestro centro. Y por tanto, entre otras cuestiones, lo que nos planteamos es lo siguiente:

- ¿Qué aulas quisiéramos tener?
- ¿Qué equipamiento?
- ¿Cuál sería la formación digital del profesorado?
- ¿Cómo nos gustaría que fuese la adquisición de la competencia digital del alumnado?
- ¿Qué cambiaríamos?
- ¿Qué mantendríamos?
- ¿Qué necesitamos?

3.3. Fase Planificadora. ¿Cómo podemos estar?

Esta es la fase sensata y realista, y una de las más importantes, puesto que de ella depende el éxito o el fracaso de nuestro Plan TAC. En definitiva, se trata de dibujar en una campana de Gauss en un extremo cómo quisiéramos estar y en el otro cómo estamos, la máxima curva será la parte real de cómo podemos estar.

Para conocer cómo estamos debemos basarnos en el análisis DAFO. Este análisis nos servirá de punto de partida para una primera visión de la realidad del centro en relación a las TIC. Un segundo análisis deberá ser más concreto, específico y amplio en cuanto a participación del profesorado. Analizaremos desde diferentes perspectivas la situación real del centro, cuando menos la percepción que tiene el profesorado sobre diferentes aspectos, infraestructuras, planificación, gestión, recursos, y otras que nos permitan realizar una aproximación lo más cercana posible a la realidad del centro en cuanto a las TIC. Para ello se administrará un cuestionario que deberá responder a preguntas como las que se presentan a continuación. Estas preguntas, que nosotros mismos intentamos responder en nuestro centro, pueden servir como orientación y como pauta para las muchas que, en realidad, debemos plantearnos, y están divididas en las seis categorías que agrupan un Plan TAC partiendo de Fornell y Vivancos (2010):

1. Gestión y planificación:
    a. ¿En qué documentos tenemos planificadas las TIC? ¿Están actualizados?

b. ¿Quién o quiénes gestionan o planifican las TIC?

c. ¿Tenemos una comisión TAC?

d. ¿Se realiza una memoria anual para evaluar la consecución de los objetivos?

e. ¿Tenemos una coordinación TIC?

2. Inclusión digital y TAC

a. ¿El claustro conoce qué se entiende por inclusión digital y TAC?

b. ¿Se usan las TAC en alumnado con alguna necesidad educativa específica?

c. ¿Se utilizan las TAC para conseguir atención personalizada?

3. Recursos e infraestructuras TAC

a. ¿Existe una planificación del equipamiento necesario?

b. ¿De cuántos recursos TAC se dispone?

c. ¿Qué uso se da?

d. ¿Se participa en el programa eduCAT1x1?

e. ¿Cómo es la conexión en la red?

f. ¿Se dinamiza desde el centro?

4. Organización del centro y TAC

a. ¿Con qué periodicidad utiliza las TAC el alumnado: van a al aula de informática una/dos veces por semana, en diferentes áreas, hay una programación transversal en todas les áreas,...?

b. ¿Qué profesorado utiliza las TAC?

c. ¿Existe una programación lineal sobre los contenidos TIC que se imparten al alumnado?

d. ¿Se evalúa la adquisición de la competencia digital en las etapas educativas o en los diferentes ciclos educativos?

e. ¿Hay una planificación, seguimiento y control de la competencia por parte de la comisión TAC u otra comisión?

5. Desarrollo profesional del profesorado

a. ¿Se conoce la competencia digital del claustro?

b. ¿Qué formación al claustro se ha recibido? ¿Cuál es la valoración?

c. ¿Se conocen las necesidades formativas del profesorado?

   d. ¿Se dispone de asesoramiento externo cuando se necesita?

6. Desarrollo curricular y TAC

   a. ¿La competencia digital está presente de forma transversal en todas las áreas curriculares?

   b. ¿Se usan y se crean actividades que fomenten el trabajo colaborativo, simulaciones y la creatividad del alumnado?

   c. ¿Se busca que sea el alumnado quien seleccione, reflexione y cree, sea el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje?

   d. ¿El profesorado tiene un rol de guía?

   e. ¿Existe una programación de la competencia digital y cada área incorpora contenidos digitales para trabajar el alumnado?

Todo ello, al final, debe cuajar en la necesaria planificación de unos objetivos trimestrales, anuales y bianuales como la que sugerimos en la imagen, que debe tratar de establecer prioridades y determinar los recursos disponibles y necesarios. Debemos, pues, planificar los objetivos y actividades para alcanzarlos, a corto, medio y largo plazo, estableciendo tiempos y espacios.

	TRIMESTRAL	ANUAL	BIANUAL
Objetivos			
Actividades			
Implementación			
Evaluación			

Tabla 3. Planificación inherente a un Plan TAC.

3.4. Fase seductora. ¿Con quiénes contamos?

Una vez hemos diagnosticado el nivel de implementación de las TIC, y planificado cómo podemos estar, debemos conocer perfectamente con quiénes contamos, y poder asignar y compartir responsabilidades. Esta misión, en principio, sería recomendable que recayese sobre la comisión TAC, liderada por el/la coordinadora TIC.

En centros de claustros numerosos, se podría repartir en diferentes grupos de trabajo, pero no es aconsejable en centros con claustros reducidos. Cada comisión

TAC debe tener un referente, que puede ser el/la CTIC o un miembro del equipo directivo. Debemos conocer profesionales de ámbito externo que pueden ayudarnos o asesorarnos y, por supuesto, detectar y seducir a los profesionales del claustro que sean sensibles a las TIC, emprendedores/as e innovadores/as para formar parte de la comisión, y a su vez, para que sean capaces de arrastrar y convencer a esa minoría reticente a los cambios.

En centros de secundaria seria aconsejable, la participación de profesorado de diferentes departamentos y seminarios pedagógicos, con el fin de aunar criterios, consensuar una planificación horizontal y vertical de las competencias digitales dentro de la programación de cada materia y por cursos. Sólo así se podrá garantizar un camino que lleve al alumnado a la adquisición de las competencias digitales.

3.5. Fase coincidente y trabajadora. Espacios y tiempos de reflexión conjunta

Para asegurar la función de la comisión TAC es condición sine qua non considerar espacios de tiempo comunes entre los miembros de la comisión. Para lograr encontrar esos espacios temporales, es necesario que el equipo directivo, que ya esta sensibilizado con el tema, debe tenerlos presente en la elaboración de horarios, aunque partimos de la sabida dificultad para poder organizar y encajar estos horarios.

3.6. Fase evaluativa. Seguimiento y actualización continuada

Todos sabemos que de aquello que no se evalúa, no se realiza un seguimiento y, por tanto, no puede analizarse en términos de existencia de cambios sustanciales. Por ello, el Plan TAC debe considerar la autoevaluación continua. Se aconseja que, como mínimo, se realice anualmente, mediante la realización de una memoria; y bianualmente, con mayor profundidad, para poder determinar los progresos y recibir el necesario feed-back con el que establecer los nuevos objetivos. En este momento, conocer el estado de otros centros de similares características, o la ayuda de expertos externos, junto con la consecución de los objetivos planificados en el plan TAC puede ayudarnos a evaluar y en definitiva a mejorar.

4. A modo de conclusión final

Para concluir, destacaríamos, tal y como apuntan Fornell y Vivancos (2009), el Plan TAC es el principal instrumento para formalizar la gestión de las Tecnologías en el marco de la autonomía de centro y del Proyecto Educativo, donde la toma de decisiones se realiza a partir de la responsabilidad compartida en diferentes ámbitos: equipo directivo, coordinación pedagógica, coordinador/a TIC o comisión TAC, las

jefaturas de departamentos en el caso de los Institutos, consejo escolar, Asociación de Madres y Padres de Alumnos, etc.

El Plan TAC, en definitiva, es una poderosa herramienta desde el punto de vista de la organización de todo aquello que implica el desembarco generalizado de las TIC como recurso didáctico de primer orden. Y por ello, como a nosotros, puede resultarles de enorme ayuda a cuantos centros se vean en el proceso de convergencia a la Escuela 2.0, por cuanto queda plenamente al servicio de los siguientes objetivos y tareas, tan necesarias en este proceso:

- Estimular la participación de todo el profesorado del centro en el proceso de implementación de las TAC.
- Identificar los problemas y jerarquizarlos.
- Secuenciar las tareas en función de su importancia y necesidad.
- Analizar de forma cuidadosa el impacto de las TAC.
- Determinar las necesidades del alumnado.
- Establecer unos objetivos de cambio posibles.
- Establecer un plan de formación conjunto para el profesorado.

Para concluir quisiéramos remarcar que un Plan TAC debería garantizar la posibilidad de la planificación de la inclusión de las TIC en un centro educativo, respondería a *qué se hace* de forma estructurada, planificada y consensuada, permitiría la utilización de las TIC a partir de una revisión documental, ya que para poder explotar el potencial tecnológico previamente debemos conocer *qué son y cómo pueden ayudarnos*. También permitiría determinar pautas de actuación y organización: respondería a *cómo se hace*, y a su vez, concretaría orientaciones metodológicas, *de qué manera,* concretar un modelo pedagógico de actuación ayudaría al profesorado en este cambio. Y, por último, y no por ello menos importante, facilitaría la secuenciación transversal de las competencias digitales, es decir, si sabemos qué competencias digitales debe adquirir nuestro alumnado al finalizar la educación secundaria obligatoria, será más fácil si se especifica y programa en qué materia o materias y curso o cursos se van a trabajar dichas competencias.

Este Plan debería ser exportable y transferible a otros contextos educativos teniendo en cuenta la idiosincrasia de cada uno.

La figura que se presenta detalla, a modo de síntesis, los objetivos que debe determinar un Plan TAC de centro. De él deben desprenderse las posteriores acciones a realizar, de una manera sistematizada, planificada y consensuada.

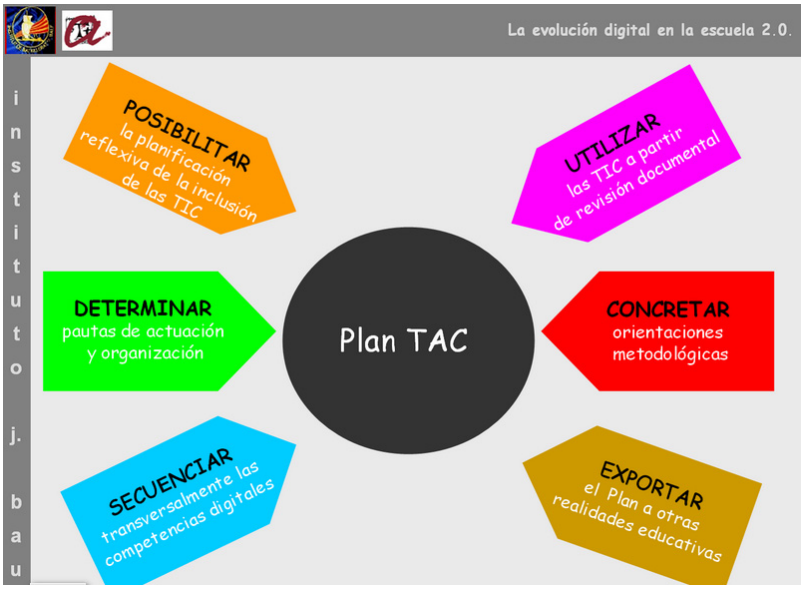


Figura 3. Objetivos de un Plan TAC

Referencias

Aguaded, J. I. y Tirado, R. (2008). Los centros TIC y sus repercusiones didácticas en primaria y secundaria en Andalucía. *Educar* 41, p. 61-90. Disponible en http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn41p61.pdf

Cabero, J., Llorente, M.C. y Gisbert, M. (2007). El papel del profesor y el alumno en los nuevos entornos tecnológicos de formación. En J. Cabero, *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. (262-291). Madrid: McGraw Hill.

Cebrián, M.; Ruiz, J. y Rodríguez, J. (2007). *Estudio del impacto del Proyecto TIC desde la opinión de los docentes y estudiantes en los primeros años de su implantación en los centros públicos de Andalucía*. Málaga, Universidad de Málaga: Grupo de Investigación Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación.

De Cid, M. J.; Espuny, C.; González, J.; Gisbert, M. (2010). El Plan TAC. Presentación de comunicación, Congreso Internacional Europa/América Latina ATEI. Alfabetización digital y culturas digitales. Sevilla.

Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya (2009). *Organització i funcionament dels centres educatius públics d'educació infantil i primària i d'educació especial. Curs 2009-2010*. 43-47. Disponible en: http://educacio.gencat.net/portal/pls/portal/ide_utils_pkg.download_fitxer?p_file=104173924435146677

Espuny, C. (2008). *Disseny, implementació i avaluació del Pla d'explotació dels recursos TIC als centres de primària del Baix Ebre*. Disponible en http://www.tdx.cat/TDX-0316109-123203

Espuny, C., Coiduras, J. y Gisbert, M. (2010). La dinamización del uso de las TIC en los centros de Educación Infantil y Primaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Artículo en prensa.

Espuny, C., Gisbert, M. y Coiduras, J. (2010). La dinamización de las TIC en las escuelas»«La dinamización de las TIC en las escuelas. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 32/Mayo 2010. Disponible en: http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec32/ ISSN 1135-9250

Fernández, S. y Lázaro, M. N. (2008). Coordinador/a TIC. Pieza clave para la integración de las nuevas tecnologías en las aulas. *Revista latinoamericana de Tecnología Educativa,* 7 (2), 177-187. Extraído el 2 de julio de 2010 desde http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path[]=433&path[]=367

Fornell, R. y Vivancos, J. (2010). Educació el Pla TAC de centre: Col·lecció TAC-1. Servei de Tecnologies per a l'Aprenentatge i el Coneixement. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. Recuperado el 20 de abril de 2010 en http://www.xtec.cat/recursos/tac/platac.pdf

Garrido, M. C., Fernández, R., y Sosa, J. M. (2008). Los coordinadores TIC en Extremadura. Análisis legislativo y valoración de su implantación en los centros educativos de primaria y secundaria de la región. *Quaderns digitals. Eduteka*. . Recuperado el 25 de noviembre de 2009 en http://www.eduteka.org/pdfdir/DescripcionCargoCoodinador.pdf

Martínez, M.C. y Espuny, C. (2010). Experiència. El projecte TAC a l'Escola 21 d'abril. *Guix*. Barcelona: Graó, 362. 55-59.

Pérez, M. A.; Aguaded, J. I. y Fandos, M. (2009). Una política acertada y la Formación permanente del profesorado, claves en el impulso de los Centros TIC de Andalucía (España). *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 29/ Julio 2009. . Recuperado el 12 de febrero de 2009 desde http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec29/edutec29_formacion_permamente_profesorado_tic_andalucia.html

Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza.

Colegio SANTA MARÍA DE ARTAGAN. (2009). Proyecto TIC. BILBAO. http://www.colegioartagan.net/proyectos_innovacion/PROYECTO_TIC.pdf

Vallejo, C. (2009). *Crear cuestionarios en línea con Google Docs y Sites*. Ministerio de Educación. Instituto de Tecnologías Educativas. Observatorio tecnológico. Extraído el

10 de junio de 20010 desde http://www.ujaen.es/huesped/planestra/2/pdf/dafoe_cul.pdf

Nota biográfica

Maria José de Cid Ibeas. Correo electrónico: mcid3@xtec.cat. Profesora de tecnología del Instituto Joaquín Bau de Tortosa, ha ejercido diferentes cargos dentro del equipo directivo. Participante activa en la introducción de las TAC en su instituto. Miembro del grupo de investigación de innovación docente del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Rovira i Virgili «L'avaluació inicial de la competència digital als instituts adherits al programa eduCAT1x1 a les Terres de l'Ebre». Convocatòria de ajudas innovación docente 2009.

Cinta Espuny Vidal. Correo electrónico: cinta.espuny@urv.cat.Profesora en Comisión de Servicios. Departamento de Pedagogía. Pertenece al Grupo de Investigación FOCONNET - Applied Research Group in Education and Technology.

Diplomada en Profesorado de Educación General Básica. *URV*. Capacitación primer ciclo ESO: Educación Física. Título especialista Universitario en Tecnología Educativa: *Disseny de materials multimèdia per a l'Educació*. URV. 2005. Màster en Tecnologia Educativa (60 créditos). Internacional. 2006. Màster en Tecnologia Educativa: e-learning i gestió del coneixement. Internacional. 2007. Doctora en pedagogía.

Mercè Gisbert Cervera. Profesora del Departamento de Pedagogía de la URV. Coordinadora Grupo de Investigación FOCONNET - Applied Research Group in Education and Technology. Profesora Titular de Universidad del Departamento de Pedagogía de la URV. Licenciada en Filosofía y Letras: Pedagogía. Doctora en Ciencias de la Educación por la UB.

Juan González Martínez. Correo electrónico: juan.gonzalezm@urv.cat. Profesor en Comissió de Serveis. Departamento de Pedagogía. Pertenece al Grupo de Investigación FOCONNET - Applied Research Group in Education and Technology.

Es licenciado en Filologia Hispànica (Universidad de Barcelona) y en Antropologia Social i Cultural (Universidad Nacional de Educación a Distancia). Doctor en Filologia Hispánica (Universidad Nacional de Educación a Distancia).

Han realizado diferentes artículos o comunicaciones relacionados con el tema, destacamos los relacionados con dicha temática:

- De Cid, M.J.; Espuny, C.; González, J.; Gisbert, M. (2010). La evaluación inicial de la competencia digital del alumnado de primer curso de educación secundaria obligatoria en el proyecto 1x1. Congreso Internacional Europa/América Latina ATEI. Alfabetización digital y culturas digitales. Sevilla, Espanya. ISBN: 978-84-693-2361-8

- De Cid, M.J.; Espuny, C.; González, J. (2010). La evolución digital en la escuela 2.0. Experiencia en un Instituto de Secundaria. EDUTEC Bilbao, Espanya. ISBN: 978-84-9860-447-4 L.G.:/D.L: BI-2893-2010
- De Cid, M.J; Serra, J. (2009). La competència informacional des de la Biblioteca escolar. ISSN: 0213- 8581. Editorial Guix. Barcelona. Pàg 30-33
- Espuny, C. (2007). Quin és l'impacte audiovisual del nostre alumnat? *Guix, 340*, 45-49. ISSN: 0213-0581
- Espuny, C. (2009). La competència oral a través dels mitjans audiovisuals. *GUIXDOS, 159*(359), 1-15. ISSN: 0213-0581
- Martínez, M.C. y Espuny, C. (2010). Experiència. El projecte TAC al CEIP 21 d'Abril. *Guix* (362).
- González Martínez, Juan Espuny Vidal, Cinta Gisbert Cervera, Mercè (2010).La evaluación cero de la competencia digital nuclear en los nuevos Grados del EEES . *ATIC (Revista de innovación educativa de la Universitat de Valencia), 4*, 13-20. http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/169/210 ISSN: 1989-3477
- Espuny, C.; Gisbert, M.; Coiduras, J. (2010). La dinamización de las TIC en las escuelas. *Edutec: Revista electrónica de Tecnología Educativa* (32), 1-16. http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec32/dinamizacion_tic_escuelas.html I SSN: 1135-9250
- Espuny, C.; Gisbert, M.; Coiduras, J.; González, J. (2011). El coordinador TIC en los centros educativos: funciones para la dinamización e incorporación de las TIC en las actividades de aprendizaje.001614 - Rev. PIXEL-BIT.
- Espuny, C.; Gisbert, M.; González,J.; Coiduras, J. (2010). Los seminarios TAC. Un reto de formación para asegurar la dinamización de las TAC en las escuelas.002217 - Edutec: Revista electrónica de Tecnología Educativa.pp. 1 - 20.
- Espuny, C.; González, J.; De Cid, M.J.; Gisbert, M. (2010) El plan TAC de centro: cómo afrontar la gestión de las TIC.11 Congreso Internacional Universitario de Organizaciones de Instituciones Educativas. (Espanya): Universidad de Castilla-La Mancha. ISBN 978-84-7197-649

Proyectos

2008 - ... . Projecte Simul@: Evaluación de un entorno tecnológico de simulación para el parendizaje de competencias transversales en la universidad. EDU2008-01479. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. IP: SIMUL@

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2011. Pag. 59-79
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Modelo de acción docente para el desarrollo de prácticas pedagógicas con medios informáticos y telemáticos en el contexto aula

Deysy Carolina Ramírez Conde[a] y Ángel Pío González Soto[b]

Rebut: 25/04/2011 Acceptat: 02/06/2011

Resumen

La Universidad de los Andes núcleo Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, específicamente en el Programa de Profesionalización Docente (PPD), desarrolla cursos presenciales apoyados en entornos virtuales, concretamente la plataforma "MOODLE". Tomando como caso el curso *Manejo de la plataforma Tecnológica Moodle (MPTM),* curso en el cual los profesores han creado las aulas virtuales considerando la enseñanza de las herramientas meramente desde el aspecto técnico instrumental, dejando de lado el aspecto didáctico, surge la presente investigación. El estudio se ubica en la investigación cualitativa-cuantitativa y se desarrolló por fases: Preparatoria, trabajo de campo, analítica e interpretativa. Se aplicaron instrumentos de recolección de datos cualitativos: entrevista, autoinformes, diarios, y análisis de documentos. Así mismo, se implementaron instrumentos cuantitativos: cuestionarios en diversos momentos (antes, durante y después), para tener una aproximación a la realidad que circunscribe al objeto de estudio. Una vez analizados los datos se diseñó la propuesta de un modelo de acción docente basado en la actividad presencial apoyada en entornos virtuales y se aplicó en el rediseño del curso MPTM, el cual se validó y se concluyó que el modelo generado puede ser aplicado en cualquier asignatura que se desee desarrollar bajo la modalidad Semipresencial, ya que cubre las necesidades y requerimientos de los participantes del programa.

Palabras Clave: Medios Informáticos y Telemáticos, Plataforma MOODLE, Blended-Learning y Modelo Didáctico.

a Universidad de los Andes (ULA) Núcleo Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, San Cristóbal Estada Táchira- Venezuela
b Universitat Rovira i Virgili . Tarragona

Abstract

The Universidad de los Andes Dr. Pedro Rincón Gutiérrez core, specifically the Teacher Professional Development Program (PDP), develops classroom courses supported in virtual environments, specifically the platform "Moodle". Taking as a case management during the technological platform Moodle (MPTM) course in which teachers have created virtual classrooms considering teaching tools from the technical side merely instrumental, apart from the educational aspect, the present investigation. The studio is located in qualitative and quantitative research and developed in phases: Preparatory fieldwork, analytical and interpretive. Instruments were applied to collect qualitative data: interviews, self-reports, journals, and document analysis. Likewise, quantitative tools were implemented: questionnaires at various times (before, during and after) to have an approximation to reality that circumscribes the object of study. An analysis of the data was designed proposal for a model of action-based educational classroom activities supported in virtual environments and applied in the redesign of the course MPTM, which was validated and it was concluded that the generated model can be applied to any subject to be developed in a blended format, covering the needs and requirements of program participants.

Keywords: Media Informatics and Telematics, Plataform MOODLE, Blended-Learning and Teaching Model.

1. Introducción: Modelos didácticos en el desarrollo de prácticas pedagógicas con medios

Durante muchos años, se han desarrollado en el campo de la educación clases apoyadas en el modelo tradicionalista, siendo el rol del profesor instruir y aclarar dudas, logrando que el alumno participe a través de cuestionamientos dirigidos al grupo, tratando de llevar al estudiante hacia una participación inducida; de igual modo, asigna trabajos, tareas y proyectos para realizarse dentro y fuera de clase en forma individual o grupal, sin un proceso efectivo de tutoría.

Este modelo tradicionalista, por mucho tiempo, fue el que mejor se adaptaba a la disponibilidad de recursos y a las necesidades de la sociedad y de la comunidad académica. Sin embargo, los actuales cambios sociales y tecnológicos nos obligan a modificarlo, pero para modificarlo o introducir un modelo nuevo, hace falta realizar un estudio de la formación del docente de la actualidad, buscando el desarrollo de sus competencias, en función del perfil del futuro egresado, estimulando, a través de este nuevo modelo las mentalidades, valores y actitudes de los docentes hacia la tecnología, pero no sólo desde el punto de vista técnico sino también didáctico.

No cabe duda, que el profesorado no estará en condiciones de desarrollar prácticas pedagógicas de calidad con las tecnologías si sigue aplicando el modelo tradicional

que fue realizado en los tiempos en que no existían los TICs emergentes para satisfacer las necesidades de formación.

Por esta razón, una meta educativa importante para las universidades es la formación de los profesores, como usuarios cualificados en el uso e implementación de las tecnologías y de la cultura que en torno a ellos se produce y difunde.

De allí que Padilla, A., Pedreros, A., Toledo, M. y Fuentes M. (2007), enuncian que:

> "A los Profesores, acerca de su quehacer pedagógico, se les está demandando el buscar y crear nuevos escenarios de enseñanza que rompan los modelos bancarios y transmisivos de información, sobre contenidos o conocimiento que sólo se aprenden en el aula. Deben generar un espacio de discusión pedagógica que se caracterice por posicionamientos constructivos, participativos y colaborativos en torno a las TICs, que cambien el tradicional apoyo que poseen, fundamentalmente en los materiales impresos y en sus prácticas pedagógicas". (p. 2)

Es por ello que se requiere una profunda modificación de los planteamientos, modelos y métodos de enseñanza que hasta el día de hoy se han manejado.

Para Padilla et al. (2007), la problemática radica:

> "Por una parte, al no existir una política clara de formación inicial y continua del profesorado en TICs, y por otra, de realizar esta, exclusivamente desde una óptica técnico-instrumental formándolos demasiado como usuarios de estos programas, pero poco o nada en lo pedagógico, para que aprendan incorporar esta herramienta a la práctica didáctica-curricular, y a crear entornos diferenciados de aprendizaje, constituyéndose esto en uno de los errores más significativos". (p. 5)

Todo ello nos conduce a que los Profesores deban adquirir un dominio no sólo basado en el manejo de la herramienta computacional (manejo técnico), "sino principalmente en lo que se refiere al conocimiento pedagógico de los contenidos que enseña y a la herramienta tecnológica como recurso de aprendizaje dentro del complejo acto didáctico, además de la disposición para el trabajo conjunto y el trabajo en red" (Padilla et al. 2007:6)

De lo anterior se puede decir que la tecnología por sí sola no asegura innovaciones, ni transformaciones en el quehacer educativo, si antes no se modifican los procedimientos pedagógicos con los cuales operan las TIC, dentro y fuera del aula de clase.

Es importante que el profesorado maneje la gran pregunta, ¿qué puede aportar esta nueva tecnología a mi actividad docente y cómo debo emplearla para mejorar mi actividad?, debido a que el campo didáctico, en el cual se aplica, presenta grandes cambios en la enseñanza superior, tal como lo enuncia Haug (2009:40):

- Más atención al aprendizaje y menos a la enseñanza;
- Más atención al estudiante y menos poder al profesor;
- Prioridad a las exigencias de la sociedad frente a la independencia de la comunidad;
- Más atención al desarrollo de destrezas y habilidades, y menos a la mera adquisición de conocimientos
- Orientación al aprendizaje a lo largo de la vida, en vez de al enciclopedismo inicial, seguido de escasas posibilidades de formación posterior.

Siguiendo el mismo orden de ideas, queda claro que todos los cambios mencionados requieren un cambio en la forma de impartir las clases, pero para ello debe existir un conocimiento sobre los lineamientos al momento de ejercer la acción docente en el aula, a través de herramientas informáticas y telemáticas, evitando el uso meramente técnico. Para ello es necesario involucrar en gran medida el uso de las herramientas desde el punto de vista didáctico, de modo que el docente actual maneje una didáctica del uso e implementación de los medios informáticos y telemáticos bajo la teoría del constructivismo social, en el cual, se fomente el trabajo colaborativo, participativo, a través de entornos virtuales de formación, sobre la base de un modelo de acción docente en consonancia con la realidad.

De allí que sea necesario comenzar por preparar a los docentes en el uso didáctico de los medios, buscando el pleno desarrollo de competencias, cognitivas, metacognitivas y sociales, desde la acción docente como: comunicador, crítico, evaluativo, orientador, planificador, administrador e integrador.

La universidad de los Andes, concretamente el Núcleo Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, no escapa de esta realidad y más aún en su Programa de Profesionalización Docente (PPD), el cual está dirigido a profesionales egresados de universidades e institutos de educación superior, con el título de Licenciados o equivalentes, cualquiera fuera su especialidad, son profesionales que ejercen la docencia sin poseer la titulación docente.

Este grupo de profesionales aspiran alcanzar la titulación docente en cinco semestres en cualquiera de las menciones del programa, el cual contempla cuatro áreas que conforman el plan de estudio: formación general, formación especializada, formación pedagógica y formación profesional, todas ellas conducentes a la formación pedagógica del docente. Estos futuros estudiantes del programa, ejercen la docencia en las diversas etapas y modalidades del sistema educativo venezolano, muchos de ellos implementan las TIC en el aula sin un uso adecuado de las mismas, sin tener un conocimiento didáctico, es decir de un modo meramente empírico basado en la experiencia.

Partiendo del supuesto anterior, se sugirió la creación de un curso basado en el manejo de la plataforma Moodle, desde el punto de vista del estudiante, el cual es

actualmente, el curso de selección y sólo aquellos que lo aprueben podrán iniciar el Programa de Profesionalización Docente (PPD).

El objeto del Curso "Manejo de la plataforma Tecnológica Moodle" se centra en preparar al docente en formación para incursionar en una modalidad semipresencial, ya que es un profesional, que no dispone de tiempo, tiene formación en áreas ajenas al campo didáctico, con compromisos familiares, con horarios de trabajo establecidos, por lo que se requiere que el Programa de Profesionalización Docente (PPD) se desarrolle bajo la modalidad formativa flexible combinando la virtualidad con la presencialidad.

El problema central es que el curso fue diseñado sin tomar en cuenta las necesidades y requerimientos del estudiante, como profesional que ejerce la docencia, tampoco se consideraron los lineamientos del programa, ya que se presenta una aplicación meramente técnica, basado en el modelo tradicionalista, de ahí que se haga necesario analizar en detalle el curso, a fin de que el docente realice un proceso de formación de acuerdo a lo que plantea Aguilar (2008), para él, el docente debe estar:

> "…más preparado para la búsqueda y utilización de metodologías más participativas, que derriben el concepto de un saber único, expositivo, de un modelo centrado en el profesor y en la enseñanza, que fue el eje de la educación tradicional; para dar paso a un nuevo enfoque que demanda una reorientación y una apertura hacia el auto aprendizaje y nuevas formas de enseñanza más activas y eficaces, estimulantes y potenciadoras de los procesos de construcción de conocimientos en los estudiantes" (p. 5)

El enfoque presentado anteriormente por Aguilar (2008) es esencial en la preparación del docente en formación que aspira formar parte del PPD, el cual es un sujeto que aprende, con conductas y constructos mentales desarrollados, con experiencias previas y estilos de aprendizaje propios, a la espera de una transformación en su forma de impartir clases e incluso innovar en el aula, a lo cual se le podría dar un inicio a través del curso Manejo de la Plataforma Moodle.

El problema no es introducir los medios informáticos y telemáticos en la educación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que se está repitiendo un modelo tradicional, el cual no es apto para esta nueva generación de estudiantes, ya no se trata de alfabetización tecnológica, ahora es formación a través de un modelo didáctico de acuerdo a las necesidades individuales e impredecibles del aprendizaje.

Lo que se persigue con este nuevo modelo didáctico es lograr un aprendizaje de alto nivel académico, relevante y actualizado, que fomente el desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje, el aprendizaje colaborativo y la utilización de la plataforma tecnológica MOODLE del modo más adecuado y eficiente, en función del uso tanto técnico como didáctico desde el punto de vista del estudiante, con una visión de futuro para la implementación del mismo en su actuación docente.

2. Propósitos de la Investigación

- Analizar teorías, modelos, planteamientos y estrategias involucradas en el desarrollo de prácticas pedagógicas con medios informáticos y telemáticos.
- Analizar en los profesores el dominio técnico- instrumental y didáctico de los medios informáticos y telemáticos en su práctica docente.
- Analizar la infraestructura en cuanto a medios informáticos y telemáticos con los que cuenta el profesorado en su ámbito laboral y de formación.
- Estudiar en los profesores el conocimiento, comprensión y aplicación de determinados criterios metodológicos para la selección, diseño, producción, utilización y evaluación de medios en situaciones de enseñanza-aprendizaje.
- Analizar en el Programa de Profesionalización Docente (PPD) los lineamientos sobre los cuales se afrontará la acción docente del profesional que imparte la docencia sin titulación.
- Establecer las bases para generar un Modelo de acción docente para el desarrollo de prácticas pedagógicas con medios informáticos y telemáticos en el aula.
- Adecuar el uso de las TIC en los procesos de enseñanza – aprendizaje del profesorado a través de un modelo educativo de acción docente.
- Facilitar el proceso de integración de las TIC como herramienta de trabajo e innovación docente en el PPD bajo la modalidad Blended- Learning.
- Lograr el desarrollo de competencias que les permitan a los profesores en formación aplicar los conocimientos adquiridos para resolver de forma significativa y coherente los problemas que se planteen en su ámbito educativo.
- Implementar el modelo educativo propuesto a través de un entorno virtual constructivista bajo la modalidad Blended Learning por medio de un curso virtual.

3. Metodología de la investigación

La investigación es cualitativa y cuantitativa, ya que el objeto de estudio está circunscrito al diseño de un curso en un entorno virtual de enseñanza / aprendizaje con modalidad Blended-Learning, específicamente para los estudiantes aspirantes a formar parte del Programa de Profesionalización Docente (PPD) de la Universidad de los Andes - Venezuela.

Se partió de una metodología descriptiva, asimismo la investigación se centra en el *Estudio de Caso*, específicamente en el curso de selección para formar parte del PPD, llamado "Manejo de la Plataforma Tecnológica Moodle" (MPTM), curso impartido en la Universidad de los Andes en el Núcleo Dr. Pedro Rincón Gutiérrez (Táchira-

Venezuela). Este curso se dicta con la finalidad de preparar al profesional sin titulación docente en la utilización de los medios informáticos y telemáticos desde el punto de vista técnico- instrumental, teniendo claro la necesidad de cambiar el contenido y la forma de impartir el curso e incluso la necesidad de contar con un modelo de acción docente para impartir el curso no solo desde el punto de vista técnico- instrumental, sino también desde el punto de vista didáctico, surge la idea de que el curso se desarrolle dentro del modelo didáctico que se sugiere en la propuesta producto de la investigación.

La investigación se desarrolló en cuatro fases de acuerdo a lo enunciado por: Rodríguez, Gil y García (1999:64). (1) **preparatoria**, permitió diferenciar dos grandes etapas: *Reflexiva y Diseño*. La primera en la cual se estableció el marco teórico conceptual del cual partió la investigación y la segunda se centró en la planificación de actividades que se realizaron en las siguientes fases; (2) **trabajo de campo**, se centró en el acceso al campo, recogida productiva de datos y abandono del mismo, es decir, la interacción con los elementos en los cuales está circunscrito el objeto de estudio, fue la preparación de los instrumentos, el contacto con los sujetos; (3) **analítica,** se centró en la organización y distribución de los datos, así como el análisis de los mismos y en función de los resultados se elaboró la propuesta de la investigación; y (4) **interpretativa**, en esta última fase del proceso de investigación se presentó las conclusiones de la investigación y el informe final.

3.1. Población y Muestra

La población estuvo conformada por un total de 141 aspirantes a formar parte del Programa de Profesionalización Docente durante el periodo 2009-2010, los cuales fueron distribuidos en siete (07) secciones de trabajo, tal como se presenta en la tabla Nº 1:

	CARRERAS																					
GRUPO	ADMINISTRACION	CONTADURIA PUBLICA	ING. AGRO	ENFERMERIA	ABOGADO	ING. INDUSTRIAL	ING. CIVIL	ING. ELECTRICO	LIC. HISTORIA	ING. MECANICO	ARQUITECTO	ING. SISTEMAS	LIC. ARTES PLASTICAS	COMINICADOR SOCIAL	CIENCIAS POLICIALES	FARMACEUTICO	ESTUDIOS INTERNACIONALES	NUTRICION	LIC. BIOLOGIA	LIC. LETRAS	LIC. CIENCIAS POLITICAS	TOTAL
A	5	4	1	1	4	4																**19**
B	1	2		4	2	3		1	1	1	1	1							1	1		**19**
C	3	2	1	4	3	1		1				2		4	1							**22**
D	4	1	3	1	1	3		1		1		1		1		1	1					**19**
E	7		2	1	3	2	1					3		1				1				**21**
F	2	3	3	3	3	3					1	2										**20**
G	6			2	2	3		2		1		2	1	1							1	**21**
TOTAL	**28**	**12**	**10**	**16**	**18**	**19**	**1**	**5**	**1**	**3**	**2**	**11**	**1**	**7**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**141**

Tabla Nº 1: Estudiantes del PPD cohortes de la I a la IV.
Fuente: Autora de la investigación información proporcionada del PPD.

La tabla anterior permitió tener una base de datos con respecto a la cantidad específica de acuerdo a la carrera de origen del participante, lo cual facilitó el proceso de selección de la muestra.

En lo que se refiere a las muestras de la investigación se trabajaron en total tres muestras: Muestra Inicial 1 (MI1), Muestra Inicial 2 (MI2) y Muestra Final (MF). Siendo muestras de tipo intencional y por criterios, siendo las dos últimas sub-muestras de la muestra Inicial I (MI1), tal como se evidencia en la figura Nº 1.

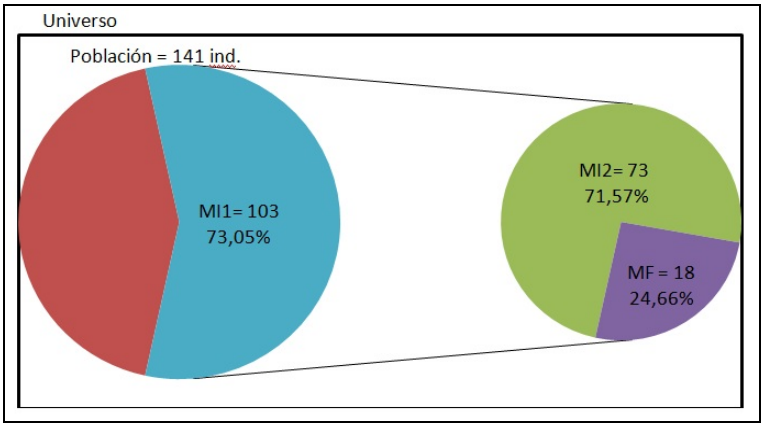


Figura Nº 1: Muestras de la investigación

La MI1, se manejó específicamente en la **fase trabajo de campo en la etapa detección de necesidades**, la MI2 se trabajo en la **fase analítica**, es decir propiamente en la etapa **validación del curso actual,** así mismo la MF se manejó en la misma fase (Analítica), pero con el objeto de valorar lo aprendido en el curso de MOODLE en una de las asignaturas del Programa de Profesionalización Docente (PPD), específicamente en la asignatura "Didáctica de la Matemática", la cual se lleva a través de la plataforma MOODLE bajo la modalidad semipresencial (Blended Learning), a través de esta valoración se pudo determinar los cambios y mejoras con respecto al curso actual (Manejo de la plataforma Tecnológica MOODLE) a ser reflejadas en la propuesta de la investigación "Modelo Educativo de Acción Docente para el Desarrollo de Prácticas Pedagógicas Con Medios Informáticos y Telemáticos en el Aula".

3.2. Instrumentos de recolección de datos

La investigación congrega técnicas cuantitativas y cualitativas para recabar información. Con la combinación de esta estructura metodológica se realizó la triangulación de los datos y por tanto su validación.

Las técnicas usadas para la recogida de datos fueron: El cuestionario, a fin de aplicarlo a: (a) Estudiantes aspirantes a cursar el curso de selección para formar parte del PPD; (b) Estudiantes que están actualmente cursando el curso y; (c) Estudiantes que ya están dentro del programa y que cursan asignaturas apoyadas con la plataforma MOODLE. Siendo en total tres (03) cuestionarios diferentes, los cuales se aplicaron según criterios establecidos por la investigadora, en tanto que es una técnica para constatar las necesidades, requerimientos, conocimientos, infraestructura y expectativas, de los aspirantes a formar parte del PPD de la ULA-Táchira, actuales docentes en las diversas etapas de la educación venezolana, con profesiones diversas, a fin de determinar las estrategias metodológicas, los recursos y las herramientas informáticas y telemáticas, el uso, aplicación en el aula, entre otros, de allí surgió la imperante necesidad de un modelo de acción docente, ya que actualmente se trabaja sin una estructura especifica.

También se establecieron técnicas cualitativas: (a) *Entrevista individual*, la cual se aplicó al profesor que imparte el curso de selección del PPD, referida a la forma en cómo se imparte el curso, estrategias, metodología, recursos, materiales y modelo didáctico sobre el cual se rige para el desarrollo del mismo, así como las inquietudes y necesidades por parte del profesorado; es decir, esta técnica permitió interpretar desde los propios agentes, las expectativas, demandas y análisis de los aspectos antes contemplados, generando una posición de necesidades de un modelo de acción para la implementación de medios informáticos y telemáticos; (b) *análisis de documentos* que conforman el desarrollo del curso, el programa, seguimiento de actividades en medios telemáticos, y el programa del PPD y; (c) *autoinforme*: Del profesor en este caso facilitador del curso y los diarios electrónicos de los participantes del curso a fin de conocer más a fondo su experiencia en el desarrollo del mismo.

Para alcanzar los objetivos planteados, se consideraron los niveles de análisis de datos manejados por Rodríguez, Gil y García (1999:313) tal como se contempla en la figura N° 2:

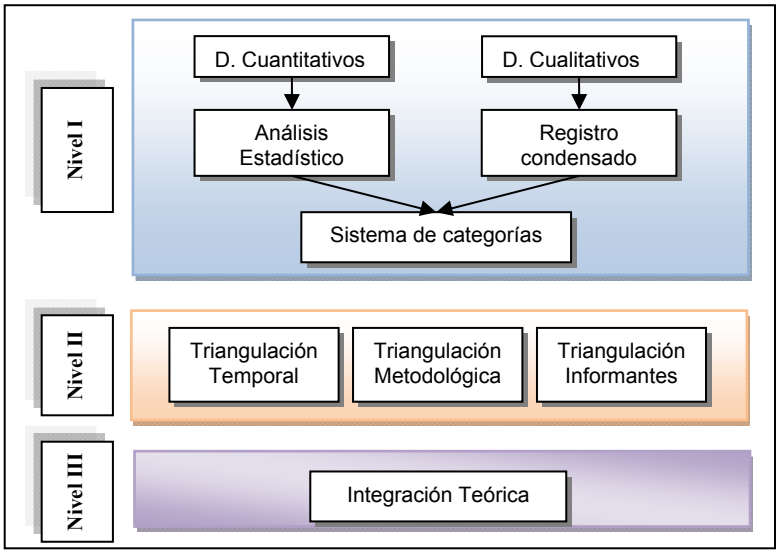


Figura N° 2: Niveles de análisis de datos.

En el Nivel I, se realizó el análisis estadístico a través del paquete estadístico SPSS versión 17.0 y el análisis cualitativo por medio del programa Atlas ti. En lo que se refiere al Nivel II se llevó a cabo la triangulación de los datos de acuerdo a los elementos representados en la figura Nº 3:

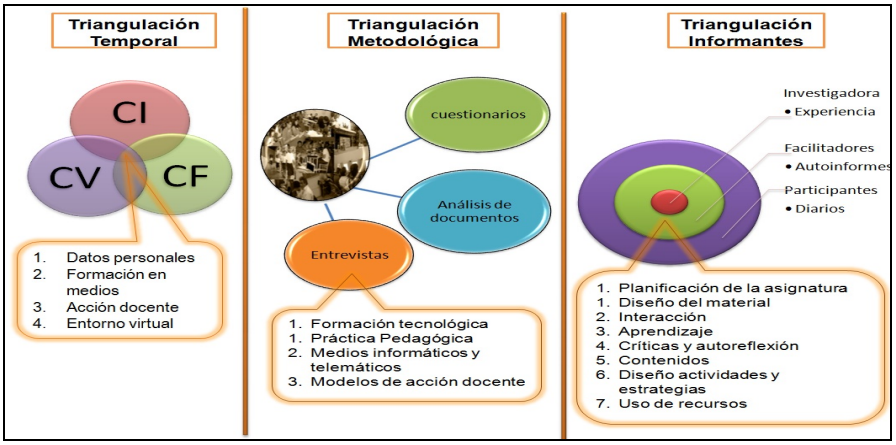


Figura Nº 3: Triangulación temporal, metodológica y de informantes de la investigación.

Así mismo, luego de triangular se manejó el Nivel III, en el cual se realizó la integración teórica que dio paso a los resultados de la investigación, a fin de tener

bases para la propuesta del modelo y la implementación del mismo por medio del rediseño del curso objeto de estudio.

En lo referido a la triangulación temporal, se encontró en el ámbito formación en medios deficiencias desde el punto de vista de los contenidos, materiales del curso, metodología empleada, actividades propuestas y desarrolladas y los medios involucrados en el desarrollo del mismo; en el ámbito presencial el formador no cubrió en su totalidad las dudas de los participantes, no todas las orientaciones fueron recibidas en su oportuno momento, generando con ello vacíos en el proceso de formación, en lo referido a la virtualidad los participantes afirman que tanto los contenidos como las actividades desarrolladas en cada sesión virtual no fueron adecuados con el tiempo suministrado y faltó una planeación de un sistema tutorial tanto individual como grupal. Todo lo anterior deja claro en parte la necesidad de un subsistema de enseñanza que involucre el diseño de cursos en entornos virtuales del cual forme parte el facilitador y se involucre el aspecto de sistema tutorial, desarrollo de contenidos de acuerdo a las necesidades encontradas. De igual manera se consideró la opinión de los participantes en cuanto al entorno virtual, ya que se procuró conocer cómo les gustaría que fuera el curso, los elementos que debería manejar, entre otros aspectos de diseño, estructura y organización.

En la triangulación metodológica se cruzaron cuatro aspectos vitales para la determinación del modelo de acción docente, como fue la formación tecnológica, la práctica pedagógica, los medios informáticos y telemáticos y la presencia y aplicación de modelos didácticos. Todo lo anterior nos llevó a la conclusión de introducir un enfoque más pedagógico y menos instrumental, que los facilitadores tengan mayor asesoramiento en cuanto al diseño e implementación del curso, introducir nuevas formas de evaluación de acuerdo a los medios empleados, actualizar los contenidos del curso, introducir nuevas estrategias didácticas a fin de involucrar más el curso con el ámbito laboral de los participantes y de este modo hacer más funcional la práctica de las herramientas en casos de la vida real. Por ultimo existe una carencia por parte del facilitador en cuanto al elemento didáctico con los medios, incluso omiten el hecho de que el futuro docente debe ser capaz de implementar los medios sin mayor dificultad en su ámbito laboral, es evidente la necesidad de un modelo basado en principios, técnicas y el perfil del futuro egresado en cuanto al manejo didáctico de las TIC en su acción docente sin dejar de lado el aspecto de formación tecnológica en cuanto a manejo de herramientas, diseño de materiales y conocimiento, en conjunto con la práctica pedagógica adecuada que encierre lo concerniente a los objetivos, contenidos, metodología, recursos, materiales, evaluación y tutoría telemática, en base a un proceso de cambio e innovación de la mano con las herramientas informáticas y telemáticas en el contexto de aula.

Considerando los hallazgos encontrados en el análisis de los resultados, tomando tanto el punto de vista del facilitador, los participantes, los documentos de creación del Programa de Profesionalización Docente (PPD) y el propio PPD en sí, en pocas palabras partiendo de la triangulación temporal, metodológica y de informantes, surge la necesidad de realizar una propuesta **sobre la base de un modelo Educativo**

de acción docente, generando lineamientos para la creación de cursos presenciales, apoyados en entornos virtuales de aprendizaje con una estructura técnica y didáctica, en la cual se logre satisfacer un conjunto de requerimientos, a continuación se mencionan los más relevantes para la investigación:

- Sobre la base de un modelo Educativo de acción docente generar lineamientos como propuesta para la generación de cursos virtuales con una estructura técnica y didáctica. Ya que dentro del análisis de los datos, lo que se refiere al modelo didáctico queda claro que confunden el modelo con las teorías de aprendizaje, muchos se refieren al constructivismo, mas no tienen claro un modelo didáctico, mucho menos uno en el cual se incluyan el manejo de las herramientas informáticas y telemáticas, es más solo identifican algunas estrategias didácticas manejadas en el curso actual, es decir es necesaria la actualización e implementación de estrategias acordes con la modalidad educativa en la que se va a incursionar.
- Actualizar recursos, materiales y herramientas en función a los objetivos del curso y los contenidos del mismo, de acuerdo a un subsistema de enseñanza en el cual el facilitador participe como diseñador del curso.
- Generar un proceso de evaluación adaptado a la autoevaluación, evaluación y co-evaluación fomentando el trabajo colaborativo, el trabajo en pequeños grupos, el trabajo individual, el estudio de casos, es decir diversas estrategias metodológicas y evaluativas aunado a un sistema tutorial propio de la actividad virtual dentro de una modalidad semi-presencial (Blended Learning).

Siguiendo el orden de ideas, en primera instancia, se tomaron los elementos necesarios para la generación de un modelo didáctico para el desarrollo de prácticas con herramientas informáticas y telemáticas, seguido del contraste de diversos modelos ya existentes a fin de generar un modelo propio de acuerdo a los requerimientos antes mencionados. En tal sentido se consideraron las siguientes teorías: Las dimensiones de un modelo planteadas por Salinas (2004), los componentes claves para el desarrollo de un modelo didáctico manejado por Socorro, Montenegro y Labidi, (2006), el Modelo didáctico mediador de Gimeno (1989), Modelos didácticos en entornos virtuales de formación de Salinas, J., Negre, F., Gallardo, A., Escandell, C. Y Torrandell, I (2005), elementos de un modelo didáctico de Salinas, J. et al. (2007), la triada de Henríquez, M.P. (2006), Elementos para la definición de un modelo pedagógico de Gairín, J. y Monereo, C. (2005), Un modelo pedagógico para la EaD de Pozzo, M. y Dobboletta, A. (2009), metodologías para cursos virtuales de SALINAS, J. (2005) y las fases para el Diseño de Cursos en Ambientes Virtuales de Sierra (2007). Una vez integradas las teorías de acuerdo a las necesidades y requerimientos detectados, se dio origen al modelo de acción docente propuesto producto de la investigación, tal como se evidencia en la figura Nº 4:

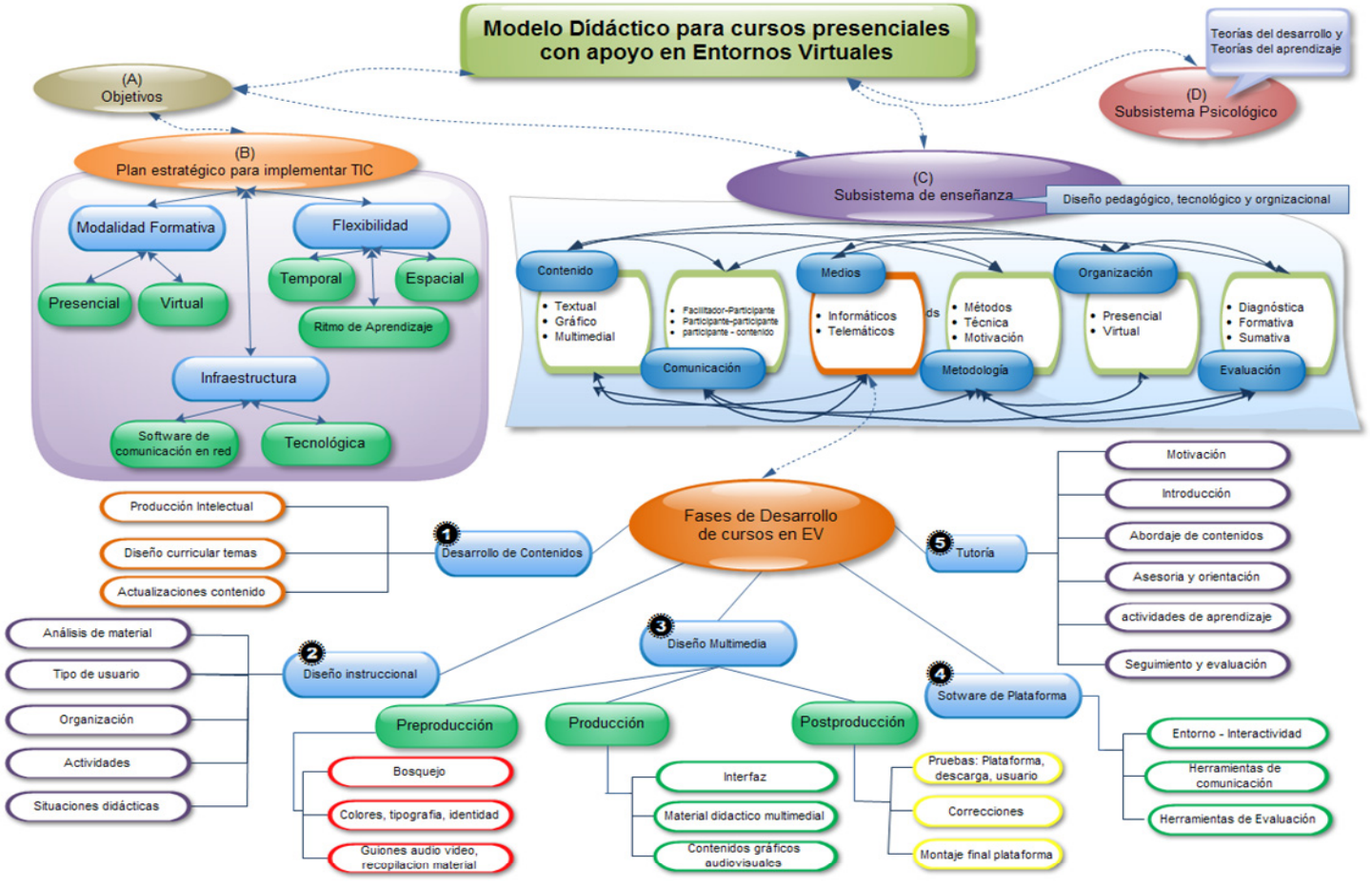


Figura Nº 4: Modelo Didáctico para el desarrollo de cursos presenciales con apoyo en Entornos virtuales (EV), bajo la modalidad BL en plataforma MOODLE.

A continuación se detalla cada dimensión del modelo propuesto, el cual se estructura de la siguiente manera:

A. *Los objetivos:* Siendo un elemento clave para las subsiguientes dimensiones. Es el elemento clave para la toma de decisión en el ámbito didáctico, es decir en lo referido a la estrategia didáctica, las actividades a desarrollar, los resultados a obtener y como consecuencia un desarrollo más apropiado de la práctica didáctica, así como el trazado del plan estratégico de integración de las TIC. Es allí donde el facilitador debe trazar los objetivos del curso en función a las competencias de acuerdo al perfil del egresado.

B. *Plan estratégico para implementar TIC:* Esta segunda dimensión encierra la necesidad de trazar un plan referido a la **modalidad formativa** con la que se va a trabajar el curso, en este caso en concreto se manejó la modalidad Blended Learning (BL). Así mismo se debe considerar la **infraestructura** tanto el software de comunicación en red, en este caso se sugiere la plataforma MOODLE. Se debe determinar el nivel de **flexibilidad** en cuanto a tiempo, espacio y ritmo de aprendizaje, se le debe suministrar al usuario la posibilidad de mantener interacción con el curso desde casa, a cualquier hora y según un proceso de auto-aprendizaje orientado por el facilitador.

C. *Subsistema de enseñanza:* Comprende seis elementos claves dentro del sistema de enseñanza, los cuales mantienen una comunicación uno con todos, es decir cada uno precisa de la información y retroalimentación de los restantes, bajo un diseño pedagógico (objetivos, contenidos, metodología, materiales, actividades y evaluación), tecnológico (propiamente el diseño del curso en el entorno virtual, MOODLE) y organizacional (organización, identidad institucional y validación del curso).

D. *Subsistema Psicológico:* Este cuarto subsistema contempla las teorías de aprendizaje sobre las cuales se apoya el modelo propuesto, específicamente en el constructivismo social, en el cual el aprendiz aprende haciendo a través del trabajo colaborativo y/o cooperativo, en la medida en que interactúa con los medios, objetos, contenidos y sujetos; y (b) el aprendizaje significativo, para ello el aprendiz debe verse enfrentado a problemas reales que debe resolver, relacionándolo con sus conocimientos previos.

Una vez definido el modelo propuesto, se procedió a rediseñar el curso objeto de estudio con el fin de implementar el modelo y validarlo. Dando como resultado un curso virtual con objetivos bien definidos de acuerdo a las competencias del participante del PPD de consonancia al perfil de egresado de acuerdo a la carrera destino. De igual modo se trabajó el plan estratégico bajo la modalidad formativa Blended Learning (BL), con el software de comunicación en red MOODLE.

El diseño del curso se desarrolló en el subsistema de enseñanza, comenzando por el diseño pedagógico en el cual se manejó el desarrollo del plan analítico,

comprendiendo la selección de contenidos, medios, metodología, organización y evaluación. En el diseño tecnológico se manejó el diseño del curso por medio de la plataforma, seguido del montaje de los objetos de aprendizaje así como la selección y generación de herramientas de comunicación y colaboración, y por último los objetos de evaluación. Por último el diseño organizacional del curso quedo estructurado en cuatro unidades temáticas, con un apartado de cierre del curso y un apartado de mapa de navegación lineal del curso.

Cada unidad temática maneja la misma estructura y distribución de elementos de acuerdo a las necesidades y requerimientos del curso, es decir, se evidencia un botón para cada módulo dentro del curso, así como una relación imagen- tema, los módulos considerados fueron: Contenidos, vídeos, recursos, comunicación, prácticas, actividades, material adicional, evaluación y uso didáctico. Es necesario acotar que no todos los módulos fueron utilizados en todas las unidades temáticas, tal como se evidencia en la figura Nº 5, Nº 6 y Nº 7.

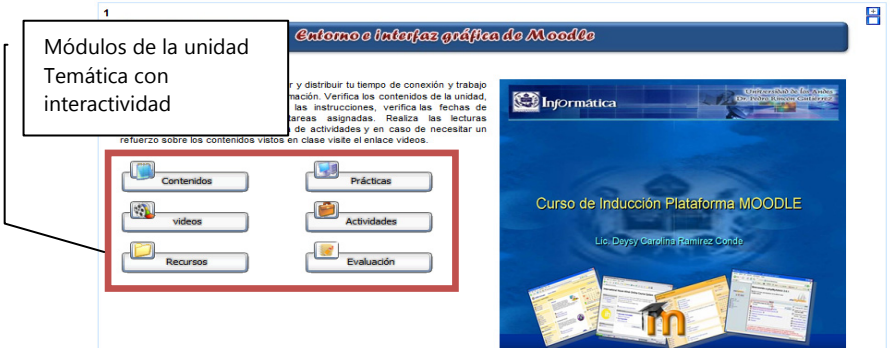


Figura Nº 5: Organización y presentación de los módulos de la unidad temática I

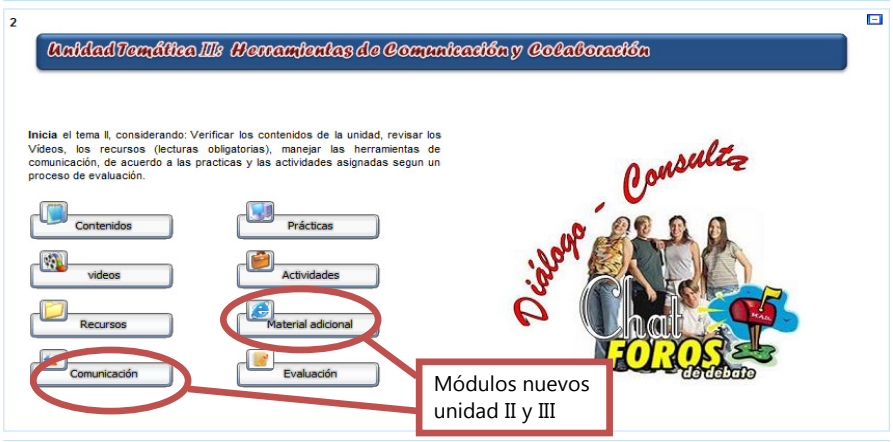


Figura Nº 6: Organización y módulos manejados en las unidades temáticas I y II

Figura Nº 7: Estructura y organización de los módulos de la unidad temática IV

A continuación se detallan cada uno de los módulos:

Se trabajo la *unidad temática I*, centrada en los aspectos básicos de MOODLE, específicamente los conceptos, la interfaz gráfica del curso, la modificación del perfil, la elaboración del glosario

1. **Contenidos**: Presenta una página web con los contenidos de la unidad temática, para ubicar al participante en el tema, y que se forme una idea de los puntos que se van a tratar.
2. **Vídeos**: El módulo presenta una página web con enlaces a los vídeos sobre temas de difícil comprensión de acuerdo a las necesidades detectadas en cada unidad, los hipervínculos a cada vídeo lo traslada a otra web dentro del curso donde podrá visualizar el vídeo, con los controles del mismo y con navegación para volver a la página de los vídeos o ir a la página principal del curso. (Ver figura Nº 8)
3. **Recursos:** Dentro de los recursos se presenta una página web con las lecturas obligatorias de la unidad temática, los cuales se refieren a enlaces a documentos en formato .pdf, con la opción de descargar, guardar e imprimir.
4. **Comunicación:** El módulo de comunicación ofrece una web en la cual están los enlaces para establecer comunicación participante-participante, facilitador-participantes.
5. **Prácticas:** El módulo se refiere al conjunto de prácticas que se le ofrecen al participante como ejercitación de algunos de los contenidos de la unidad temática.

6. **Actividades:** Se enlaza a una página web en la cual se estructura las actividades referidas al tema, tanto para la modalidad presencial como para la virtual, cada actividad virtual se enlaza a una web con los elementos didácticos necesarios para el desarrollo por parte del participante.
7. **Material adicional:** Es un módulo para ofrecer al participante material complementario basado en recursos de la web, con enlaces de tipo externo.
8. **Evaluación:** El módulo de evaluación ofrece la información sobre la actividad de evaluación, los criterios que serán considerados al momento de evaluar, la ponderación y el tipo de trabajo (individual o grupal).
9. **Uso didáctico:** El módulo de evaluación ofrece la información sobre la actividad de evaluación, los criterios que serán considerados al momento de evaluar, la ponderación y el tipo de trabajo (individual o grupal).

Figura Nº 8: Pantalla del módulo de vídeos

En la integración didáctica, se manejó como objeto de aprendizaje la WebQuest, Partiendo de la idea de suministrarle al estudiante materiales didácticos en formato web, en función de que genere proyectos de investigación sobre un tema o tópico, siguiendo una metodología de aprendizaje constructivista, se implementó la WebQuest a razón de integrar el uso didáctico de algunas de las herramientas que ofrece MOODLE, en una situación concreta de clase.

Luego del diseño, se procedió a ejecutar la validación del curso la cual fue llevada a cabo por un grupo de expertos multidisciplinarios, a fin de obtener opiniones desde el punto de vista técnico, didáctico, del contenido y del manejo.

Se puede decir que fue plenamente satisfactorio el proceso de validación, ya que el 100% de los validadores en calidad de expertos, estuvo de acuerdo con la presencia de todas las dimensiones (diseño, organización, contenidos, interacción, comunicación y evaluación) en el curso, aparte de que se mostraron muy agradados e incluso impresionados por la forma como se manejo el curso. Lo cual deja entrever que efectivamente se cumplió con los requerimientos por parte del participante.

4. Resultados de la investigación

Cómo producto de la investigación se obtuvo lo siguiente:

- Un modelo de acción docente, aplicable a cualquier asignatura dentro del programa de Profesionalización Docente, e incluso extrapolable a otros contextos con características similares, ya sea para docentes en proceso de formación tanto inicial como para la formación continua. El modelo parte de los elementos claves para el desarrollo de un modelo didáctico, los cuales se adaptan al objeto de estudio, generando un alumno que se apropia del ambiente, interactúa, colabora, aprende, se comunica y se autoevalúa, con contenidos actualizados, apropiados a los objetivos de aprendizaje, los cuales están estructurados y organizados de modo que se le facilite al estudiante la comprensión de los mismos, también existe la meta de lograr el desarrollo del curso bajo la estructura de un modelo didáctico apoyado en entornos virtuales, con la ayuda de un método tanto para la actividad presencial como para la actividad virtual, donde el profesor diseña y maneja las etapas iniciales y de desarrollo de cursos virtuales bajo un modelo didáctico, manteniendo una relación alumno – profesor horizontal.

- Partiendo de la base del modelo didáctico, el mismo se implementó para generar el nuevo curso “Manejo de la Plataforma Tecnológica MOODLE”, el cual ofrece una relación de los contenidos con los objetivos, un programa del curso, contempla las competencias del PPD, las funciones de facilitador, promotor social e investigador, así como las acciones docentes: comunicativa, autocritica y evaluativa, orientadora, planificadora, administradora e integradora.
- Una plantilla para el desarrollo de cursos virtuales en la plataforma MOODLE, con una estructura estándar, dinámica e interactiva, es decir, queda la base de una plantilla para que los profesores en este caso facilitadores que trabajen en el PPD, la implementen y solo quede es montar los contenidos de cada módulo.

- Surge la necesidad de una segunda fase de la investigación donde los docentes en formación, manejen el curso desde el punto de vista de profesor, desarrollador de contenidos y gestor de las herramientas de comunicación, colaboración y evaluación que ofrece la plataforma MOODLE.

5. A modo de Conclusión

Los medios informáticos y telemáticos, concretamente a través de la plataforma MOODLE, ofrecen herramientas de comunicación, colaboración y evaluación adecuadas para la implementación de cursos bajo la modalidad semipresencial, en la cual es esencial la comunicación participantes-facilitadores y participantes-participantes, al mismo tiempo deben existir actividades en función del desarrollo de competencias en las cuales se fomente el trabajo colaborativo así como el rol del docente tanto de facilitador, como de promotor social y de investigador, aunado a un sistema de evaluación de acuerdo a las necesidades formativas.

Esta nueva tecnología, no solo permite la implementación didáctica de los medios informáticos y telemáticos, sino también que el profesor se centre mas en el aprendizaje, es decir prestarle más atención al estudiante, en función de un estudiante más activo y participativo, de acuerdo a la adquisición de competencias especificas en cuanto a los diferentes modos de acción docente (comunicar, autocriticar, orientar, evaluar, integrar y gestionar).

En este mismo orden de ideas, se debe preparar al docente en formación, para resolver los problemas con los que se pueda encontrar tanto dentro como fuera del aula, en lo que incumbe a su práctica docente, pero siempre desde el punto de vista didáctico más que técnico instrumental, aunque está claro que los docentes que conforman los sujetos de la investigación, poseen la alfabetización en informática, pero carecen de una alfabetización del manejo técnico y didáctico de la plataforma MOODLE, por ello, es que se diseño y desarrolló el curso con el objeto de generar competencias en función de un uso didáctico adecuado de las herramientas que ofrece la plataforma.

6. Referencias bibliográficas

Aguilar, R. (2008). Las competencias básicas del Profesor Bimodal de la UTPL. *Revista Cognición* Nº 13 ISSN 1850-1974 Edición Especial II CONGRESO CREAD ANDES y II ENCUENTRO VIRTUAL EDUCA UTPLoja, Ecuador.

Gairín, J. y Monereo, C. (coord) (2005). *Elementos para la definición de un modelo pedagógico de e-learning propio de la Universidad Autónoma de Barcelona (e-UAB)*. Universidad Autónoma de Barcelona. Documento electrónico [http://webs2002.uab.es/paplicada/htm/papers/e-learning_a_girona7.pdf] Visitado en (*septiembre de 2009*).

Gimeno, J. (1989). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Madrid. Anaya.

Haug, G. (2009). El reto de la modernización universitaria en Europa en Gonzalez, A. y Fandos, M. (coord) (2009) *La Internacionalització de les Universitats: El procés d'adaptació a l'espai europeu d'Educació Superior*. Ediciones URV. Tarragona España. p. 37-47.

Henriquez, M.P. (2006). *Diseño y evaluación de curso universitarios en modalidad híbrida: caso de la Asignatura Periodismo Digital* en la universidad de los Andes. Universidad de los Andes Táchira. Venezuela.

Padilla, A, Pedreros, A., Toledo, M. Y Fuentes M. (2007). *Las tics y los cambios en las prácticas pedagógicas: resultados de un pilotaje llevado a cabo en el marco del proyecto* chile@prende1. Documento electrónico [http://www.redenlaces.cl/cedoc_publico/1226430628Art_culo_final_Chile_prende.pdf] visitado en sep. 2009

Perez, M y Aguaded, J (2004) *Diseño de programas didácticos para integrar los medios y las tecnologías en el currículum escolar en Tecnologías para la educación, Diseño, producción y Evaluación de Medios para la formación docente*. Editorial Alianza, Madrid, pp. 69-78, ISBN: 84-206-4188-X

Pozzo, M. y Dobboletta, A. (2009). *Un modelo pedagógico para la EaD de enseñantes de E/LE*. Universidad Nacional del Rosario. Argentina. Documento electrónico [www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/Capacitacion/pozzo.doc] visitado en septiembre de 2009.

Rodriguez, Gil y Garcia (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Segunda Edición. Málaga. España. Editorial Ajibe.

Salinas, J. (2004): Hacia un modelo de educación flexible: Elementos y reflexiones. En Martínez, F.; Prendes, MP. (coord.): *Nuevas Tecnologías y Educación*. Madrid: Pearson-Prentice Hall. 145 -170.

Salinas, J. (2005). *Propuesta de nuevas metodologías para el desarrollo de cursos de doctorado interuniversitarios mediante el aprendizaje electrónico*. Informe final del proyecto EA2005-0215. Palma de Mallorca España.

Salinas, J., Negre, F., Gallardo, A., Escandell, C. y Torrandell, I (2005): Modelos didácticos en entornos virtuales de formación: identificación y valoración de elementos y relaciones en los diferentes niveles de gestión. EDUTEC '06. Congreso Internacional sobre La educación en entornos virtuales: calidad y efectividad en el e-Learning. Tarragona (España)

Salinas, J., Negre, F., Gallardo, A., Escandell, C. y Torrandell, I (2007): Análisis de elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje en un entorno virtual de formación: Propuesta de un modelo didáctico. EDUTEC '07. Congreso Internacional sobre La educación en entornos virtuales: calidad y efectividad en el e-Learning. Buenos Aires. Argentina.

Sierra, H (2007). *Modelo pedagógico humanista tecnológico de la dirección nacional de servicios académicos virtuales*. Universidad Nacional de Colombia, Dirección Nacional de Servicios Académicos Virtuales. Bogotá – Colombia. Consulta electrónica [http://www.virtual.unal.edu.co/unvPortal/articles/ArticlesViewer.do?reqCode=viewDetails&idArticle=5#section22] consultado *(Mayo 2010*).

Socorro, M., Montenegro, S. y Labidi, S. (2006). Un modelo didáctico- pedagógico mediador de aprendizaje cooperatica para educación a distancia en el CEFET-MA. International Conference on Multimedia and ICT in Education (ICTE). Lisboa- Portugal. Documento electrónico [www.formatex.org/micle2009] consultado en (*Septiembre 2010*)

Nota biográfica

Deysy Carolina Ramírez Conde, Profesora ordinaria de la Universidad de los Andes – Venezuela (ULA), a nivel de Asistente, Licenciada en Educación Mención Informática, Especialista en Informática Educativa, Magister en Educación Abierta y a Distancia, Doctora en Calidad y Reforma Educativa, Consejera del Dpto. de Computación e Informática. Representante profesoral del Programa de Doctorado en Pedagogía de la Universidad de los Andes. Ha sido Jefe (E) del Departamento de Computación e Informática de la ULA- Táchira. Forma parte del grupo de investigación FORTE-ICE. Forma Parte de la comisión de Acreditación y Equivalencias del Programa de Profesionalización Docente (PPD). Investigadora Activa. Email: carolinarc@ula.ve y ulaweb@hotmail.com . Teléfonos: 00584261792865 y 00582763424608.

Ángel-Pío González Soto, Catedrático de Universidad, del Área de Didáctica y Organización Escolar, adscrito al Departamento de Pedagogía de la Universidad "Rovira i Virgili". Doctor en pedagogía, director de centro de formación continua ICE de la URV. Experto en formación permanente en la empresa. Coordinador de los grupos de Investigación FORTE-ICE y CIFO. E-Mail: angelpio.gonzalez@urv.net y dirice@urv.net Teléfonos: 00.34.977.55.80.94 (Despacho Profesor). 00.34.977.55.80.66 (ICE). Fax: 00.34.977.55.80.75 y 00.34.977.55.80.73.

La psicomotricitat en l'àmbit escolar: un estudi de cas

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2011. Pag. 81-104
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Isabel Viscarro Tomàs[a], Saturnino Gimeno Martín[b] i Montserrat Anton Rosera[c]

Rebut: 16/05/2011 Acceptat: 06/06/2011

Resum

En aquest article es descriu l'estat de la psicomotricitat a les escoles d'educació infantil de la província de Tarragona. Donada l'amplitud de la investigació, aquí, tan sols se'n presenta una part. Concretament, la que té com a objectiu aportar informació sobre la tipologia del centre i la seva situació geogràfica, així com la valoració que des del centre es fa de la psicomotricitat. També contempla els aspectes organitzatius d'aquesta pràctica. L'estudi es realitza en un període de set cursos acadèmics.

En la investigació hi han participat 109 escoles distribuïdes en 55 municipis a l'inici de l'estudi i 116 escoles repartides en 65 localitats al final del període estudiat, amb representació a les 10 comarques tarragonines.

Finalment, es mostren els resultats fent una anàlisi comparativa dels diferents ítems entre el curs d'inici i el del final de l'estudi i es presenten les conclusions d'acord amb els objectius plantejats.

Paraules clau: Psicomotricitat. Escoles d'educació infantil. Comarques de Tarragona

Abstract

This article describes the state of psychomotive practice in nursery education schools of the region of Tarragona. Due to the width of the research only one part is shown. The aim of this section is to provide with information about the type of centre and its location, as well as the evaluation of psycho motive practice from the centre. The organizational aspects of this practice are also included. The research has been carried out over a period of seven academic years.

[a] Departament de Pedagogia – Universitat Rovira i Virgili
[b] Departament de Pedagogia – Universitat Rovira i Virgili
[c] Departament de Didàctica de l'Expressió musical, Plàstica i Corporal. Universitat Autònoma de Barcelona

109 schools from 55 towns took part at the beginning of the research and other 116 from 65 towns participated at the end of the study, thus including the 10 regions of Tarragona.

Finally, the results are shown comparing the different items between the beginning and the end of the study as well as the conclusions according to the considered objectives.

Key words: Psychomotive practice. Nursery education. Regions of Tarragona

Introducció

La majoria d'autors coincideixen en què la infància és un període d'importància cabdal en la construcció de la persona. És en l'etapa de zero a sis anys que es produeixen els canvis més significatius en el desenvolupament global de l'ésser humà. A través de la relació amb els altres els infants es construeixen en aquesta etapa una primera representació del món i de si mateixos.

La bibliografia referida a l'estudi del moviment humà és extensa i variada. La seva consulta evidencia l'existència de diferents teories i línies de treball relatives a l'estudi del moviment i el seu desenvolupament. Centrarem l'atenció en aquelles que es proposen comprendre el paper que té el moviment en la construcció del coneixement i en el desenvolupament de la personalitat. Són nombrosos els autors que des de l'àmbit de la investigació i de la pràctica educativa argumenten que el moviment està en la base dels processos de desenvolupament infantil i de construcció de la personalitat.

Les obres de H. Wallon (1934, 1942, 1947) mostren la importància del moviment en el desenvolupament psicològic de l'infant. En els primers anys de vida, les experiències viscudes amb el cos i a través del cos i del moviment i les seves interaccions són fonamentals per a la construcció de la personalitat infantil i per a l'adquisició de la pròpia identitat. L'autor argumenta que el moviment és una font inesgotable d'experiències, és origen del coneixement i dels afectes que, quan s'exterioritzen, es converteixen en el primer llenguatge d'expressió de la persona (Wallon, 1969). Deslligar el moviment del coneixement i dels aspectes emocionals resulta difícil, tot i que durant molts anys s'ha considerat la persona més com un ésser que pensa i que sent que no pas com un ésser que actua, cosa que deixava l'activitat motriu en un segon terme.

La importància de la motricitat, l'acció, el joc i l'experimentació com a elements bàsics de l'aprenentatge és avalada per una àmplia investigació pedagògica i psicològica que ha contribuït a fonamentar els principis educatius de l'etapa d'Educació Infantil des d'una perspectiva integral. Des d'autors clàssics com J.J. Rosseau (1762), H. Wallon (1934, 1942, 1947), J. Piaget (1961, 1975), A. Gessell (1945), L.S. Vigostky (1979), J. Ajuriaguerra (1979), M. Montessori (1937), entre d'altres, fins a especialistes més actuals com J. Delval (2003), A. Perinat ((2003), J. le Boulch (1972, 1982, 1983), A.

Lapierre i B. Aucouturier (1977), B.J. Cratty (1982), J.L. Pastor (1994, 2002), M. Antón (1979, 1986), P.P. Berruezo (1995), N. Franc (2001), M. Vaca (1986, 1996), per citar-ne alguns.

El fet d'haver centrat la investigació en la pràctica de la psicomotricitat en l'Educació Infantil es justifica per raons acadèmiques, professionals i socials.

A més a més de les aportacions d'aquests autors, hi ha altres raons que ens ha conduit a realitzar aquest estudi, aquestes venen de lluny i són diverses. La tasca professional a l'escola impartint l'educació física en els diferents etapes educatives ha permès veure la importància del moviment en el desenvolupament dels infants. La docència amb l'alumnat de Preescolar o d'Educació Infantil com s'anomenà posteriorment, van fer créixer l'interès per la Psicomotricitat, la necessitat d'aprofundir més en el seu estudi i la motivació per fer una formació específica en aquest àmbit. Aquest fet va desencadenar que a l'any 90 entrés més de ple en aquest món. Per una banda, creant un projecte d'educació psicomotriu junt amb el professor Joan Fuguet aleshores director del col·legi de Pràctiques, projecte i col·laboració que encara segueix vigent i que posteriorment també ha beneficiat a altres professionals de la facultat que l'han incorporat en les seves pràctiques docents tant de grau com de postgrau. Per altra banda, impartint cursos de formació permanent de psicomotricitat als i les mestres. Les dues experiències ens han permès fer una recerca-acció en psicomotricitat que ha repercutit en el plantejament metodològic de les escoles i en la formació tant inicial com permanent dels mestres, amb el convenciment que l'educació psicomotriu ha de ser una pràctica de qualitat que contribueixi al desenvolupament integral de l'infant.

En aquests darrers anys s'estan produint un seguit d'esdeveniments que mostren l'impuls que està adquirint la psicomotricitat. Prova d'això és la realització de congressos i jornades d'àmbit internacional, nacional i autonòmic. També ho ratifiquen la creació i la consolidació de grups de treball i de recerca, formats per professionals vinculats a la temàtica, per tal d'investigar, reflexionar, aprofundir i elaborar materials tant d'estudi com didàctics a partir de les pròpies experiències. Això implica un augment considerable en les produccions relacionades directament o indirectament amb la psicomotricitat: publicacions de llibres, d'articles en revistes especialitzades i de material audiovisual.

Situats en el terreny de la pràctica educativa, s'ha fet necessari, en moments de canvis socials ràpids i estructurals com els que s'estan vivint, aprofundir en un tipus de plantejament educatiu orientat cap a l'infant. Aquesta cerca ha estat dirigida cap a metodologies capaces de donar resposta a les seves necessitats tot respectant la globalitat des de la qual actuen, s'expressen i es relacionen, per superar així les contradiccions, que poden donar-se entre teoria i pràctica educativa.

La psicomotricitat, entesa com una manera de fer, d'estar i, per tant, de facilitar el procés de desenvolupament i d'aprenentatge dels infants de cero a sis anys, se situa al centre de la pràctica educativa i impregna tota l'activitat escolar. La sessió de psicomotricitat realitzada de manera sistemàtica, continuada i estable facilita un espai

i un temps específics per a la vivència del plaer psicomotor. És un context educatiu privilegiat, és un camp d'assaig i d'experimentació que, en un marc de relació amb els altres, incideix de manera significativa en el desenvolupament integral de l'infant. Per això, s'ha plantejat l'estudi que es presenta, per conèixer la realitat de l'escola, amb el convenciment que la psicomotricitat és fonamental en aquestes edats, és el motor del desenvolupament integral i dels aprenentatges.

Contextualització de la investigació

L'estudi s'ha realitzat en un període de set anys. Els motius que han portat a delimitar-lo són dos.

D'una banda, la formació permanent dels professionals, ja que la recerca es va iniciar el curs 1998-99, abans de l'oferta formativa de postgrau a la Universitat Rovira i Virgili, i va finalitzant set cursos després, el curs 2005-06, coincidint amb l'ultima edició de curs de postgrau d'aquesta dècada organitzada des del Departament de Pedagogia de la URV. El període de set cursos acadèmics es va considerar temps suficient per a l'estudi que es volia realitzar.

D'altra banda, legislativament, per centrar l'estudi en la mateixa Llei d'educació, en un moment de plena aplicació de la LOGSE en el seu tram final.

Objectius

Els objectius que han guiat l'estudi son:

- Conèixer la valoració de la psicomotricitat per part dels centres educatius.
- Comparar l'evolució de la psicomotricitat al llarg del període estudiat.
- Saber qui realitza la sessió de psicomotricitat a les escoles.
- Tenir coneixement de si els centres educatius disposen de projecte de psicomotricitat.

Metodologia

La perspectiva metodològica que s'ha seguit per realitzar aquest estudi ha estat "mixta", s'ha combinat la metodologia quantitativa i la qualitativa.

Al tractar-se d'una investigació orientada al coneixement de la pràctica educativa, també s'ha tingut en compte la recerca-acció en la modalitat participativa (V. Ferreres i A.P. González, 2006), en la que un grup d'experts de l'àmbit d'aquesta pràctica a les escoles han participat en la revisió dels resultats, un cop fet l'anàlisi i la valoració dels mateixos, tenint en compte les seves aportacions.

Per donar resposta als objectius de la investigació s'ha optat pel qüestionari com a mètode de recollida de informació. La tria d'aquest instrument metodològic permet obtenir informació tan qualitativa com quantitativa. Per al disseny del qüestionari, procés complex i delicat, s'han seguit les orientacions de Sierra Bravo (1994), Duverger (1996) i Tejada (1997). Una vegada dissenyat el qüestionari es va procedir a la seva validació que va ser realitzada per un grup d'experts format per especialistes en psicomotricitat i per professionals de l'àmbit educatiu.

El qüestionari estava constituït per 66 ítems. El seu contingut es va estructurar en quatre grans dimensions, d'acord amb les principals variables que hi intervenen:

a) Anàlisi del centre educatiu, 12 ítems.

b) Dades personals, professionals i formació en psicomotricitat dels docents que porten a terme la pràctica,15 ítems.

c) Enfocament pedagògic de la psicomotricitat, 34 ítems.

d) La psicomotricitat al currículum, 5 ítems.

Aquest article, donada l'amplitud dels resultats, se centra en els ítems de la primera dimensió del qüestionari, els corresponents a **l'anàlisi del centre educatiu** que es descriuen seguidament:

- Distribució dels centres participants per comarques i per nombre de municipis.
- Tipus de població.
- Tipus de centre.
- Valoració de la psicomotricitat per part de l'escola.
- Edat a qui va adreçada la pràctica psicomotriu.
- Àmbit en el què es realitza el treball psicomotriu.
- Existència de projecte de psicomotricitat al centre.
- Any de realització del projecte.
- Responsable de definir el projecte.
- Nombre de docents que realitzen psicomotricitat al centre.
- Grau de coordinació entre els docents que realitzen psicomotricitat
- Tres termes significatius en relació all concepte de psicomotricitat.

Tots els ítems, excepte un, són de resposta tancada i la valoració es fa en una escala de l'1 al 6. L'últim ítem és de resposta oberta, en aquest cas, s'han establert categories per similituds semàntiques.

Mostra

La distribució dels qüestionaris es va fer de forma equitativa per les deu comarques tarragonines, tot i així, els percentatges que formen la mostra van ser heterogenis en les diferents comarques.

La taula número 1, mostra la relació de centres d'Educació Infantil i Primària (CEIP) i d'escoles d'Educació Infantil (EEI) distribuïdes per comarques els dos cursos en que es va aplicar el qüestionari. També es pot observar la representativitat de la població participant en freqüències i percentatges.

Comarca	Total centres: CEIP i EEI[1]		Centres participants			
			Freqüència		Percentatge	
Alt Camp	34	36	10	8	29,41%	22,22%
Baix Camp	75	82	20	19	26,67%	23,17%
Baix Ebre	40	40	12	15	30,00%	37,50%
Baix Penedès	33	40	13	11	39,39%	27,50%
Conca de Barberà	16	18	3	7	18,75%	38,89%
Montsià	25	26	10	8	40,00%	30,77%
Priorat	17	17	4	5	23,53%	29,41%
Ribera d'Ebre	20	22	2	5	10,00%	22,73%
Tarragonès	82	93	31	35	37,80%	37,63%
Terra Alta	14	13	4	3	28,57%	23,08%
Mitjana					28,41%	29,29%
Total	356	387	109	116		

Taula 1. Total de població i nivell de participació dels centres distribuïts per comarques

Presentació i anàlisi dels resultats

La descripció i l'anàlisi dels resultats es presenta seguint l'ordre dels ítems que conformen aquesta dimensió del qüestionari.

La població que ha respost al qüestionari està constituïda per 109 docents el curs 1998-99 i 116 docents el curs 2005-06. Els professionals que han participat estan treballant en centres educatius (un per centre) distribuïts en diferents localitats. La

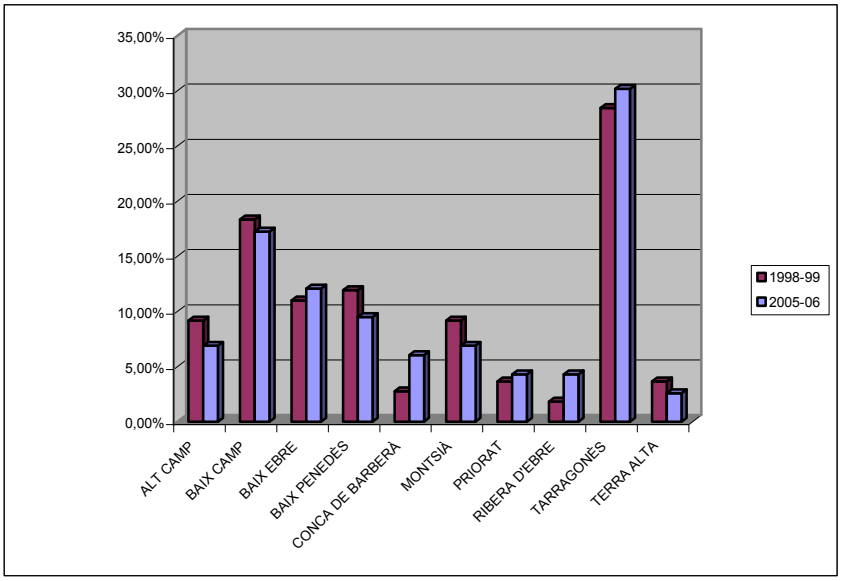
taula següent permet observar la resposta obtinguda en relació al nombre de municipis:

COMARCA	CENTRES		MUNICIPIS	
Alt Camp	10	8	4	4
Baix Camp	20	19	7	7
Baix Ebre	12	15	4	5
Baix Penedès	13	11	7	10
Conca de Barberà	3	7	3	5
Montsià	10	8	7	7
Priorat	4	5	4	5
Ribera d'Ebre	3	5	3	3
Tarragonès	31	35	10	12
Terra Alta	3	3	3	3

Curs 1998-99. Curs 2005-06

Taula 2. Distribució dels centres per comarques i localitats

La distribució de **centres participants per comarques** es presenta en el gràfic 1:



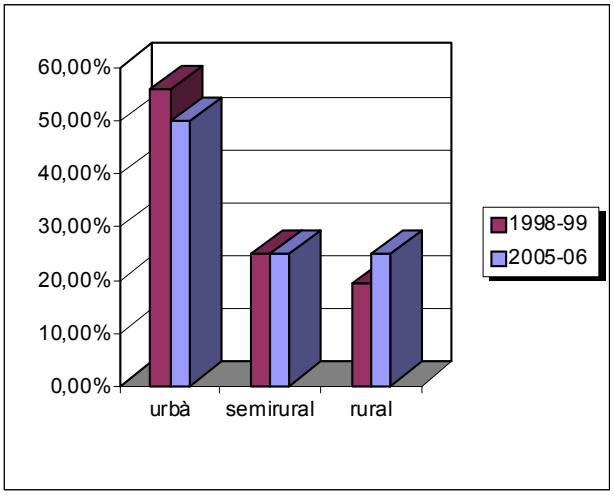
Gràfic 1. Distribució dels centres participants per comarques

Com es pot veure, de les deu comarques que formen part de l'estudi, amb relació al curs 1998-99 en la meitat ha augmentat el percentatge de centres participants i en

l'altra meitat els percentatges de participació han estat més baixos. **L'augment** més significatiu ha estat a la **Conca de Barberà**, que ha passat **del 2,7% al 6%** de participació, i la comarca on el percentatge de participació ha baixat més ha estat el **Baix Penedès, que ha passat de l'11,9% al 9,4%.**

S'observa que a les comarques amb una concentració de població més alta el nombre de centres és molt elevat amb relació al nombre de municipis participants. Amb relació al nombre de centres, les diferències entre la primera i la segona aplicació del qüestionari no són gaire destacades.

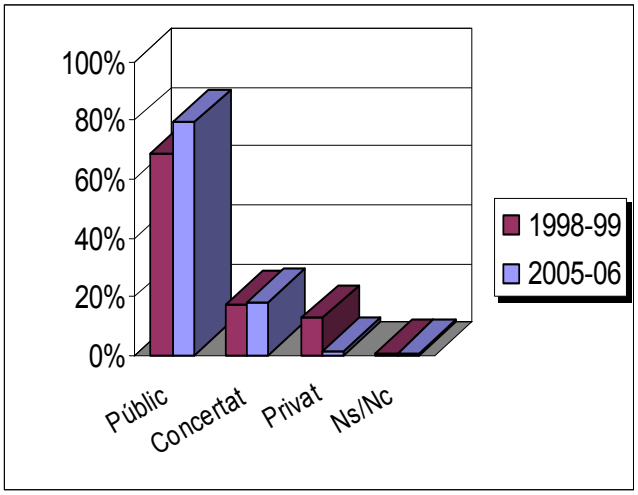
En el gràfic número 2 es presenta el nombre de qüestionaris rebuts en funció del tipus de població[2] en què es troben ubicats els centres:



Gràfic 2. Tipus de població

S'observa un ampli predomini de centres situats en municipis urbans, el 55,9% i el 50% respectivament, tant en la primera com en la segona aplicació del qüestionari. El percentatge de centres restants està distribuït en localitats intermèdies i rurals. El curs 1998-99 hi ha un lleuger predomini de centres situats en municipis semirurals (24,7%) enfront dels municipis rurals (19,2%). El curs 2005-06, la distribució entre aquests tipus de localitats és equitativa, un 25% de centres en cada tipus de població.

Els centres educatius participants responen a una de les següents **tipologies: públic, concertat o privat:**



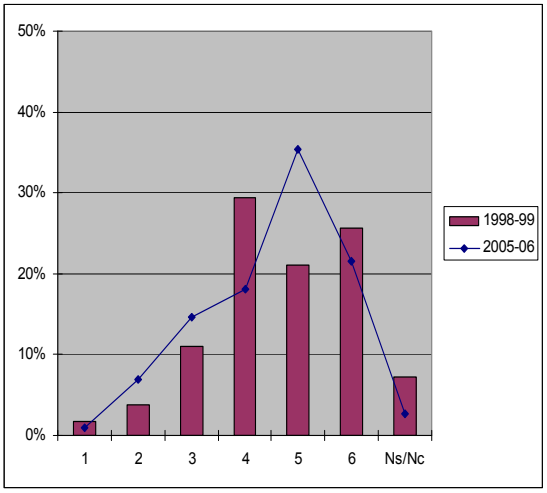
Gràfic 3. Tipus de centre

Es pot observar al gràfic número 3 que aquest estudi està centrat sobretot en centres públics. El curs 1998-99 gairebé el 69% dels centres participants eren públics. Aquesta majoria augmenta encara més amb els resultats obtinguts el curs 2005-06, en què gairebé el 80% dels centres eren públics. En segona posició, i a molta distància, trobem els centres concertats, amb el 17,4% i el 18,1% respectivament.

Cal destacar les grans diferències entre la primera i la segona aplicació respecte als centres privats: mentre que el curs 1998-99 el 12,8% dels centres eren privats, el curs 2005-06 tan sols van representar l'1,7%.

> **Valoració:** el nombre de centres de titularitat pública a la província és més elevat que el de centres concertats i privats. Aquest fet pot justificar l'alta participació dels primers. També cal destacar que una possible causa en la disminució dels centres privats amb relació a la primera aplicació de l'instrument pot ser deguda a l'augment progressiu de CEIP i, especialment, de llars d'infants municipals. Centres, per tant, de titularitat pública que s'han creat els darrers anys i que han participat en la segona aplicació de l'instrument.

La importància que es dóna a la pràctica psicomotriu per part del centre és un dels aspectes que es volien indagar:



Gràfic 4. Valoració de la psicomotricitat

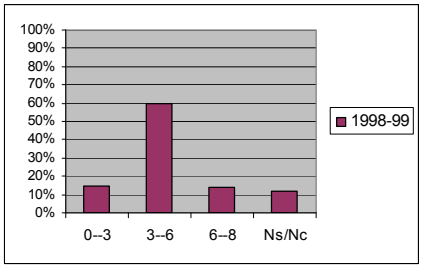
Com s'observa al gràfic número 4, en els resultats obtinguts en les dues aplicacions, la puntuació atorgada a la pregunta ha estat força important. Si es pren com a referència l'escala de l'1 al 6, el curs 1998-99 més del 75% dels entrevistats van puntuar-la en la franja alta de l'escala. En concret, gairebé el 30% va atorgar un 4 a la valoració realitzada pel centre respecte a la pràctica psicomotriu, el 21,1% la va puntuar amb un 5 i el 25,7% amb un 6.

Pel que fa al curs 2005-06, els entrevistats van augmentar substancialment la puntuació. Encara que es manté el 75% de puntuacions superiors al 3, més del 35,5% la van puntuar amb un 5.

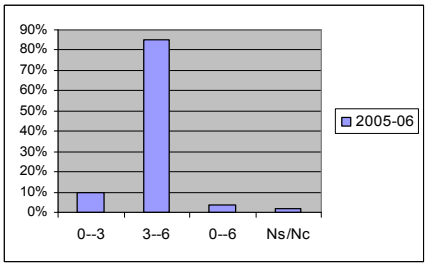
> **Valoració:** sembla que hi ha una major conscienciació de la importància de la psicomotricitat per part dels centres, ja que un percentatge força elevat de professionals la valora amb les puntuacions altes de l'escala: important o molt important. Alguns dels enquestats destaquen que seria important que tot l'equip partís de la mateixa línia metodològica per fer sessions de psicomotricitat.

En relació a **l'edat a la qual va adreçada la pràctica psicomotriu,** els gràfics es presenten per separat perquè, en el segon qüestionari, s'hi va fer alguna modificació.

En el primer, del curs 1998-99, es contemplava la franja de 6 a 8 anys, edat en la qual encara es treballa la psicomotricitat. En la revisió del qüestionari per a la segona aplicació, el curs 2005-06, es va considerar més oportú centrar la recerca en l'alumnat d'Educació Infantil (0-6 anys).



Gràfic 5. Franja d'edat curs 1998-99

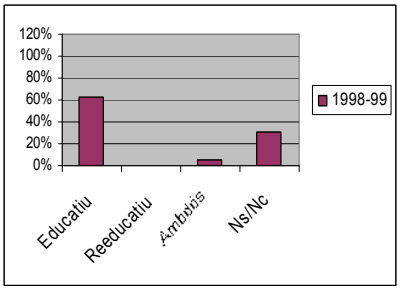


Gràfic 6. Franja d'edat curs 2005-06

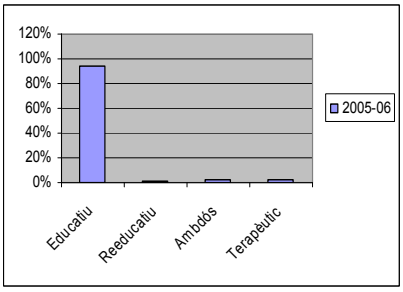
La comparativa que es pot fer amb les dades de les dues aplicacions del qüestionari no és exacta, ja que hi ha una diferència en les opcions dels grups d'edat de la població, com ja s'ha comentat. Es pot observar que les respostes obtingudes apunten majoritàriament el segon cicle d'Educació Infantil, parvulari. Aquest grup d'edat, de 3 a 6 anys, el destaquen pràcticament el 60% dels professionals participants el curs 1998-99. Pel que fa al curs 2005-06, el percentatge s'incrementa fins al 85,34%.

> **Valoració:** aquest resultat era molt previsible, la major part dels centres de la mostra atenen nens i nenes de 3 a 12 anys, és a dir, de segon cicle d'Educació Infantil i d'Educació Primària. Algun col·legi concertat té el cicle de llar d'infants i també hi han participat llars d'infants, tot i que de forma minoritària.

L'àmbit en el qual es realitza el treball psicomotriu, de la mateixa manera que en la pregunta anterior, els gràfics el presenten per separat, en no tenir els mateixos elements de comparació. En el segon qüestionari es va considerar oportú incloure com a possible resposta l'àmbit terapèutic, tot i que som conscients que aquest àmbit no s'ha de contemplar a l'escola ordinària. La seva inclusió es va considerar per la participació d'algun centre d'educació especial.



Gràfic 7. Àmbit d'intervenció curs 1998-99

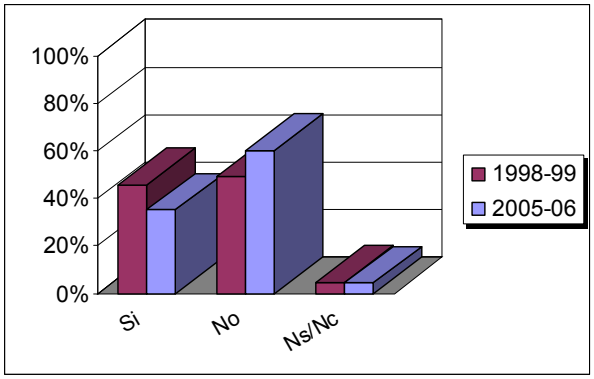


Gràfic 8. Àmbit d'intervenció curs 2005-06

Es pot comprovar que en els dos cursos del període estudiat l'àmbit de treball més representatiu és l'educatiu. Amb el 63,3% el curs 1998-99 i més del 95% el curs 2005-06.

S'observa que el curs 2005-06 les respostes obtingudes en total són 119, 3 més que l'univers total d'entrevistats. Es tracta de 3 qüestionaris amb respostes múltiples: dos fan referència als àmbits reeducatiu i terapèutic, i responen a dos centres d'educació especial. El tercer respon de forma errònia "educatiu" i "reeducatiu" en comptes d'"ambdós".

Conèixer si **existeix un projecte de psicomotricitat al centre** semblava rellevant. Ha permès analitzar de quina manera es contempla i s'insereix la psicomotricitat en els principis educatius i els trets d'identitat de l'escola i garanteix una línia de treball de centre, de la mateixa manera que en les altres matèries.



Gràfic 9. Existència de projecte de psicomotricitat

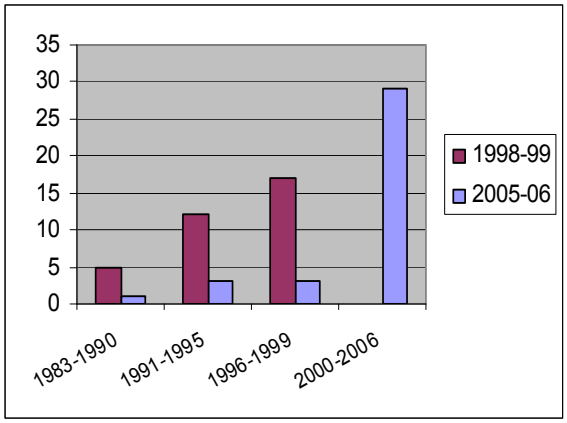
Del gràfic número 9 es desprèn que, el percentatge de centres que disposa d'un projecte d'intervenció psicomotriu ha baixat uns 10 punts percentuals el curs 2005-06 respecte del curs 1998-99. El curs 2005-06 tan sols el 35% dels centres comptava amb un projecte en aquest àmbit.

> **Valoració:** han sorprès els resultats obtinguts, pensàvem que la formació en psicomotricitat podria afavorir la realització i la consolidació de projectes de psicomotricitat. A la província, l'oferta formativa en psicomotricitat durant aquest període, set anys, ha estat considerable. A grans trets, es poden destacar: deu cursos de postgrau, uns dotze cursos de formació permanent del Departament d'Ensenyament primer, d'Educació després, alguns assessoraments a centre i alguna altra activitat relacionada amb la temàtica. Per això, es preveia un augment en el nombre d'escoles que haurien elaborat un projecte de psicomotricitat. Com s'ha vist, hi ha hagut una davallada del 10%, que pensem que pot ser causada per dos motius. D'una banda, que els professionals que han fet una formació específica en

psicomotricitat no realitzin aquesta pràctica a l'escola per diversos motius. De l'altra que, en haver-hi més professionals formats, el nivell d'exigència a l'hora de discernir entre un projecte de psicomotricitat o una programació de curs sigui més elevat. De fet, el curs 2005-06, en alguna de les respostes es fa aquest aclariment.

Es destaquen algunes observacions fetes pels participants, que consideren que "*no tenir un projecte dificulta el treball de la psicomotricitat al cicle"; "els mestres estan d'acord a realitzar un projecte, ja que se'n veu la necessitat"; "per al curs següent es vol elaborar un projecte que abasti tot el cicle"*.

En el cas que el centre tingui projecte de psicomotricitat, es volia saber **des de quin any**, com es pot apreciar en el gràfic 10:



Gràfic 10. Any de realització del projecte

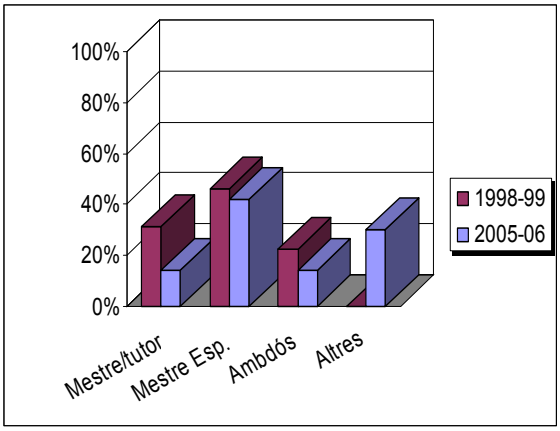
En observar les dades d'aquest ítem, cal aclarir que l'univers dels casos queda molt reduït, tan sols es tenen en compte les respostes en les quals existeix un projecte de psicomotricitat. S'ha vist en la pregunta anterior l'alt percentatge de centres que no en té. Si ens fixem en l'univers per realitzar el percentatge d'aquesta pregunta, es pot veure que ha quedat reduït a 34 respostes el curs 1998-99 i a 36 respostes el curs 2005-06.

Un cop dit això, es pot comprovar que entre els anys 2000 i 2006 és quan més projectes de psicomotricitat s'han elaborat, en total 29. Com és natural, en aquesta franja temporal (2005-2006) no es pot fer la comparació perquè no disposem de resultats de la primera aplicació, del curs 1998-99.

Valoració: tot i que es parteix d'un percentatge de respostes baix, és significatiu el nombre de projectes realitzats durant els set cursos del període estudiat. S'ha comentat en l'ítem anterior que l'oferta de formació específica durant aquest període ha estat molt àmplia En aquest cas, el que

sorprèn és la davallada de projectes realitzats en els anys anteriors a aquest període. Cal qüestionar les possibles causes: influeix la mobilitat del professorat? Els projectes feien referència a una programació de psicomotricitat o d'educació física per a petits? El projecte s'inseria dins els principis educatius i els trets d'identitat del centre, o tan sols implicava el professional que l'havia realitzat?

Seguint amb **el projecte de psicomotricitat**, es volia esbrinar **qui era el responsable de definir-lo.**



Gràfic 11. Responsable de definir el projecte

Cal aclarir que s'està treballant amb una mostra reduïda, ja que les respostes estaven restringides als centres que disposaven de projecte de psicomotricitat.

Es pot destacar que, en els dos casos, la persona responsable de definir el projecte que obté un percentatge més elevat és el mestre especialista. El curs 1998-99 amb el 46,3%, i el 2005-06 amb el 41,8% del total de respostes afirmatives.

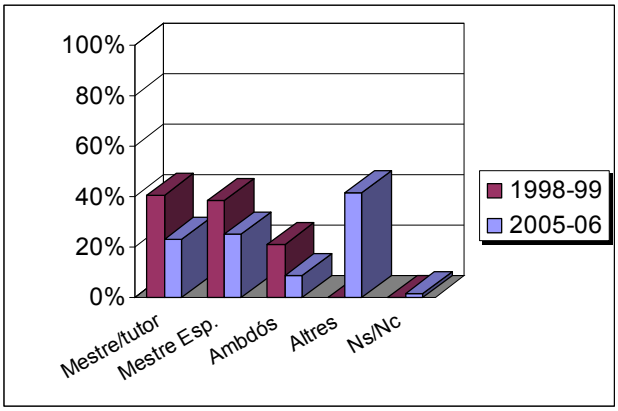
Cal assenyalar la davallada del mestre/tutor en el disseny del projecte, que passa del 31,4% en la primera aplicació del qüestionari al 13,9% en la segona. Cal destacar la variable "altres", que ha augmentat en la segona onada de l'estudi i ha fet que les respostes quedin distribuïdes de la següent manera:

- En set de les respostes el projecte l'ha elaborat l'equip de mestres d'Educació Infantil.
- Cinc responen que són mestres especialistes d'Educació Física.
- Un parell matisen que és una programació i no un projecte.
- - Una resposta diu que s'està elaborant.

Valoració: és interessant observar la tendència creixent que sigui l'equip de mestres d'Educació Infantil el que s'impliqui en la realització del projecte. Es garanteix el que es deia en els ítems anteriors, la importància que el projecte s'insereixi dins els principis educatius i els trets d'identitat del centre i no depengui tan sols de la voluntat del professional que realitza la psicomotricitat, i més tenint en compte la mobilitat de mestres que hi ha actualment. Cal destacar també que en molts casos són els mestres especialistes en Educació Física els que assumeixen la intervenció psicomotriu en l'etapa d'Educació Infantil, tot i que, per llei, no està contemplat ni tenen una preparació específica.

Un altre dels aspectes que es va tenir en compte fou **qui realitza la sessió de psicomotricitat.**

Els resultats mostren que, tant el curs 1998-99 com el 2005-06, els docents que majoritàriament intervenen en la sessió de psicomotricitat són el *mestre-tutor* i el *mestre especialista,*[3] amb resultats molt igualats. Tot i així, s'observa el creixement que experimenten el curs 2005-06 "altres perfils" diferents dels descrits, que, amb el 41%, són els que majoritàriament porten a terme la intervenció en psicomotricitat.



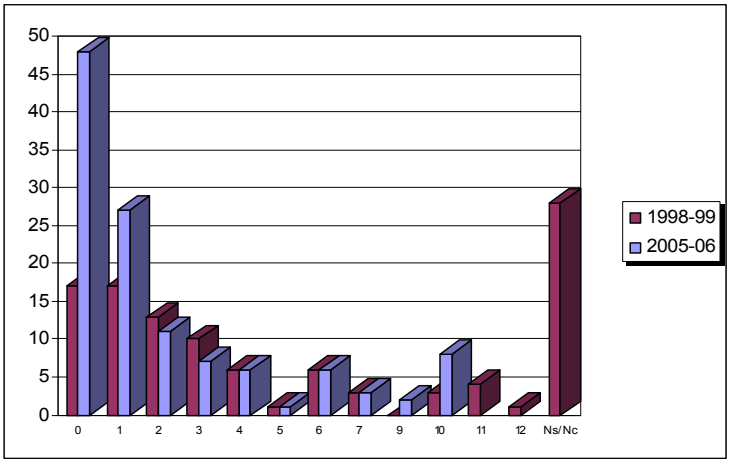
Gràfic 12. Docent que realitza la intervenció

El perfil dels professionals de les 55 respostes obtingudes és variat i en algun cas s'han donat respostes múltiples:

- 25 mestres especialistes d'Educació Física
- 15 mestres de suport
- 9 mestres tutores
- 2 mestres d'Educació Especial
- 2 fisioterapeutes
- 1 mestre de Llengua Estrangera
- 1 mestre d'Educació Musical

Valoració: si es fa l'anàlisi de les respostes donades a "altres", no queda prou clar si les respostes s'ajusten al que es preguntava. Queden dubtes que no hagi estat ben entesa la pregunta, tot i els aclariments establerts. Per tant, creiem que els resultats d'aquest ítem són poc fiables. Caldrà fer-ne la valoració conjunta amb les dades obtingudes en la segona dimensió del qüestionari: perfil i formació de la persona responsable de la pràctica psicomotriu.

En relació al **nombre de mestres que realitzen sessions de psicomotricitat al centre, a part del docent que respon el qüestionari**, es poden veure els resultats al gràfic número 13

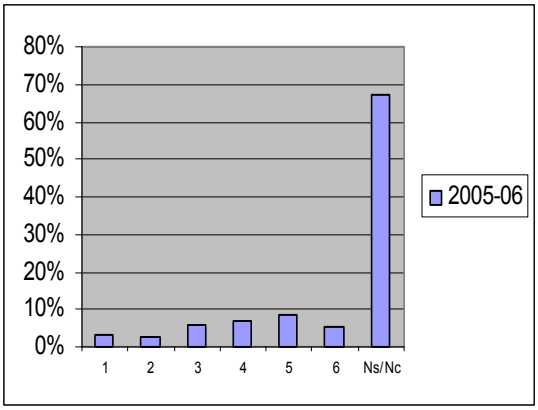


Gràfic 13. Nombre de docents que realitzen psicomotricitat al centre

Les dades recollides mostren que el nombre de mestres responsables de les sessions de psicomotricitat oscil·la entre 1 i 12 en la primera aplicació i entre 1 i 9 en el segona. S'observa que, a mesura que augmenta el nombre de mestres que realitzen aquesta tasca, el percentatge de casos baixa. Cal destacar que els percentatges més alts[4] es troben en la participació d'1 o 2 mestres, amb el 27,53% en el primer cas i el 32,76% en el segon. Cal subratllar l'alt percentatge de docents que el curs 1998-99 no respon (25,69%).

Valoració: com s'ha observat, en un percentatge força elevat no és un sol mestre el que realitza la sessió de psicomotricitat. Quan cada tutor fa la sessió al seu grup, o l'estructura organitzativa és una altra però requereix la intervenció de diferents mestres, aquests, per tal que la pràctica psicomotriu sigui coherent i estigui seqüenciada, han d'establir uns criteris comuns per a tot el cicle.

Enllaçant amb les reflexions anteriors, ens interessava obtenir informació de la **coordinació entre els mestres-tutors que porten a terme la sessió de psicomotricitat i el grau d'acord que existeix en els diferents nivells del *cicle***. Les respostes donades s'observen en el gràfic 14:



Gràfic 14. Coordinació entre els docents que realitzen psicomotricitat

La pregunta, molt relacionada amb l'anterior, es va formular en el segon qüestionari, el curs 2005-06, en observar el nombre de mestres que realitzaven les sessions de psicomotricitat en un mateix centre el curs 1998-99.

S'observen uns percentatges baixos en les valoracions de l'escala, destaca el 8,6% com el més alt. En concret, tan sols el 20% dels casos puntuen amb un 4 o més sobre 6. Aquest percentatge augmenta molt, fins al 67,2%, en les respostes Ns/Nc, fet que sorprèn, ja que sembla obvi que han de saber el nivell d'acord que hi ha amb les companyes i els companys de cicle amb relació a la intervenció psicomotriu.

D'altra banda, aquest percentatge augmenta considerablement si no es tenen en compte les respostes Ns/Nc. En aquest cas, són el 63,1% els mestres que han puntuat amb 4 o més sobre 6.

> **Valoració:** en aquest sentit s'esperaven unes respostes diferents. Atenent els resultats que valoren aquest ítem, es considera que la coordinació i l'establiment de criteris i acords comuns entre els diferents mestres-tutors amb relació a la intervenció psicomotriu és més baix del que s'esperava. Possiblement, si el centre disposés d'un projecte de psicomotricitat, els resultats serien més satisfactoris.

Finalment, es demanava al professorat que seleccionés **tres paraules significatives relacionades amb el concepte de *psicomotricitat*.**

Aquesta pregunta qualitativa ha permès tenir informació de quines són les paraules que, segons els enquestats, conformen el nucli d'aquest concepte.

Per fer una estimació de la informació, a causa de l'elevat nombre de paraules obtingudes, 312 de 327 possibles el curs 1998-99 i 339 de 348 possibles el curs 2005-06, ha estat necessari, en alguns casos, agrupar-les per similituds semàntiques.

S'han establert categories, tot i saber que "la categorització constitueix un acte de simplificació, i simplificar significa arriscar-se [...]".[5] S'han tingut en compte els criteris següents:

- Una categoria engloba les paraules que fan referència al **cos.** S'entén el *cos* com una globalitat que integra el moviment, l'emoció i el pensament. "L'esquema corporal és l'organització de les sensacions relatives al propi cos en relació amb les dades aconseguides a partir del mon exterior".[6]

- Les paraules que impliquen **moviment** s'han agrupat en una categoria, concretament "moviment i motricitat". Els diccionaris consultats defineixen el *moviment* com "l'acció per la qual un cos o alguna de les seves parts canvia de lloc o posició". Pel que fa a la *motricitat*, com la "capacitat de l'ésser viu de produir moviment per si mateix, pot ser d'una part del cos o de la totalitat".[7] D'acord amb Sugrañes i altres (2007), "considerem que el moviment ha de ser voluntari, en el sentit que hi ha d'haver una motivació de base que impulsi l'infant a moure's".

- Un altre grup engloba les **conductes motrius bàsiques**: equilibri, coordinació dinàmica general i coordinació oculomanual (L. Picq i P. Vayer, 1969).

- Igualment, atenent la classificació dels mateixos autors, s'agrupen en les **conductes neuromotrius**: el to, la postura i la lateralitat (L. Picq i P. Vayer, 1969).

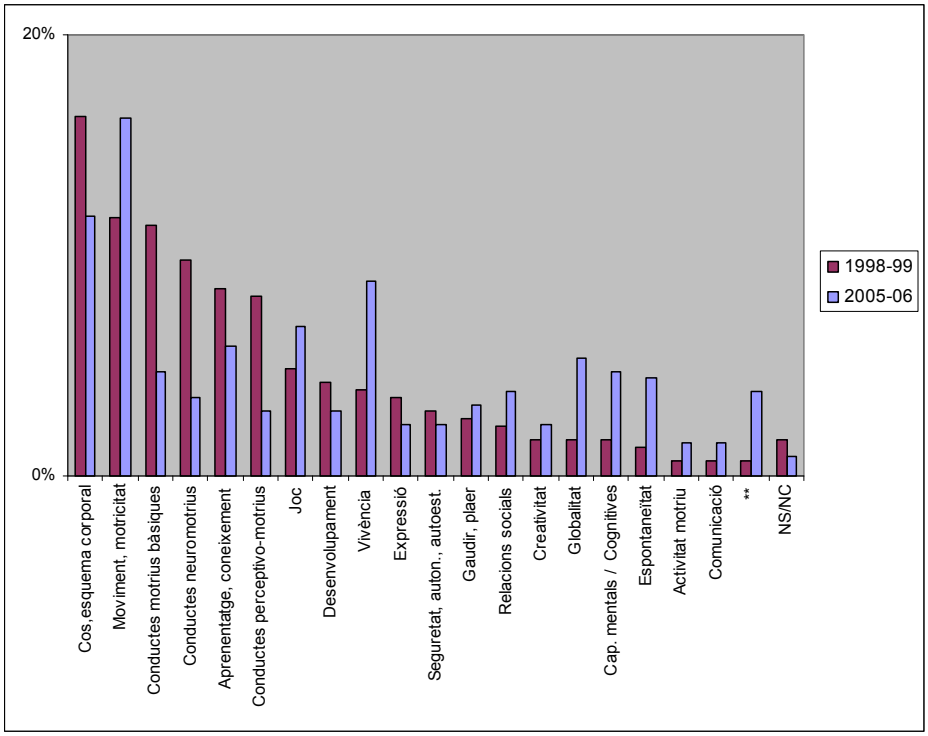
- Seguint els autors que s'acaben de citar, un altre grup el formen les **conductes perceptivomotrius**, que en aquest cas tan sols agruparan els termes relacionats amb la percepció de l'entorn, l'organització de l'espai i del temps, ja que els termes relacionats amb la percepció d'un mateix s'han inclòs en la categoria de *cos*.

- S'estableix una categoria que agrupa les paraules relacionades amb les **capacitats mentals/cognitives:** intel·ligència, percepció, representació, simbologia, raonament, interiorització, atenció.

Els termes que s'anomenen un sol cop, com és el cas d'*infantil*, *dèficit*, *persona*, *organització*, *força*, *grafomotricitat*, *domini*, *escolar*, *agilitat* i *educació*, no s'han tingut en compte a l'hora d'establir les categories, perquè s'ha considerat que tenen un valor molt baix en l'anàlisi global dels resultats.

Comparant les categories establertes a partir de les respostes dels dos qüestionaris, l'inicial i el final, tan sols n'hi ha una que no coincideix (**), el curs 1998-99 fa referència al *material*, i el curs 2005-06 als *aspectes afectivoemocionals*.

El gràfic número15 mostra els resultats dels termes que els docents consideren més significatius amb relació al concepte de *psicomotricitat*:



Gràfic 15. Termes significatius amb relació al concepte de psicomotricitat

El tractament estadístic d'aquesta pregunta ha buscat la possibilitat de comparar els diferents conceptes que els entrevistats anaven enumerant. D'aquesta forma, s'han agrupat totes les respostes en les categories descrites segons el seu sentit i s'han llistat per les dues onades en què es va realitzar l'estudi.

Com s'observa en el gràfic, els termes més triats pel professorat fan referència a conceptes essencials de la psicomotricitat. Pel que fa al curs 1998-99, les paraules més anomenades han estat, en aquest ordre: *cos*, *moviment* i *conductes motrius bàsiques*, i el curs 2005-06, *moviment*, *cos* i *vivència*. En ambdós casos els percentatges de les dues primeres paraules s'han invertit.

> **Valoració:** tant en el curs 1998-99 com en el 2005-06, les paraules més citades pels mestres han estat cos i moviment. Com ja s'ha dit en la introducció, el cos i el moviment són eixos bàsics tant en la psicomotricitat com en l'Educació Infantil. Com afirma J.L. Pastor (2001: 5), "[...] posiblemente, también se requiera decidir cuál de estos conceptos, cuerpo o movimiento, ha de constituir el punto de partida y, por tanto, cuál de ellos

condiciona la comprensión del otro o cuál de los dos incide más decisivamente en la construcción y significación del otro".

També cal destacar la paraula globalitat, que el curs 2005-06 ha augmentat considerablement i és bàsica en la comprensió de l'infant, de la mateixa manera que ho han fet els aspectes afectivoemocionals i els mentals, que formen part d'aquesta globalitat.

Conclusions

Amb la informació obtinguda amb els qüestionaris realitzats pels docents, s'ha pogut conèixer quina evolució ha experimentat la realitat de la psicomotricitat en el període de set cursos acadèmics als centres d'Educació Infantil de les comarques de Tarragona. Com s'ha assenyalat, en general s'ha vist una millora en la situació existent, tot i que es constaten carències en alguns aspectes.

Els **centres** que han participat en l'estudi es troben **repartits** geogràficament per les **deu comarques tarragonines**, la seva distribució ha estat més equitativa en la segona aplicació del qüestionari.

La major part de la població (**al voltant del 50%)** està concentrada a les **zones urbanes**, tot i que les poblacions semiurbanes i rurals estan representades de manera equitativa, aproximadament un 25% dels centres es troben en aquest tipus de poblacions, especialment el curs 2005-06.

La mostra està formada per un **ampli predomini de centres públics**, percentatge que **augmenta en la segona aplicació** de l'instrument. Els centres concertats i els privats tenen una representació molt més baixa, especialment els privats en la segona onada de l'estudi. Aquest fet pot ser degut a la creació de nous CEIP i llars d'infants municipals, que s'han vist incrementats els darrers anys.

La valoració que els centres atorguen a **la psicomotricitat** és **positiva**, les puntuacions més destacades se situen en la franja alta de l'escala en **el 75% dels casos** i globalment coincideixen **en els dos moments de l'estudi.** Sembla que les institucions educatives estan d'acord en la importància de la psicomotricitat per al desenvolupament integral de l'infant.

Cal dir, però, que a la pràctica, i a partir d'observacions fetes pels entrevistats, es creu que s'ha millorat poc i que la importància que s'atorga a la psicomotricitat en molts casos també depèn de la informació o la sensibilització en aquesta àrea de l'equip directiu del centre.

La pràctica psicomotriu té **més incidència en el període de 3 a 6 anys** i és especialment **elevada el curs 2005-06.** Un motiu pot ser la baixa participació de llars d'infants en la mostra que ha format part de l'estudi. La **intervenció** en gairebé la totalitat dels centres **es realitza en l'àmbit educatiu.**

Les dades que aporten els professionals dels centres estudiats sobre la valoració de la psicomotricitat no sempre es corresponen amb l'existència d'un **projecte** que organitzi, planifiqui i situï la línia d'escola amb relació a la **psicomotricitat** educativa. Durant la primera fase de recollida de dades, efectuada el curs 1998-99, **gairebé la meitat de les escoles manifestava que no tenia aquest document.** En les dades recollides **el curs 2005-06** s'observa un **augment** d'escoles **(10%)** que manifesten que **no tenen projecte** de psicomotricitat**.** No obstant això, la pregunta dirigida a les escoles amb projecte que tracta de situar l'antiguitat d'aquest aporta dades incoherents que només poden explicar-se a partir de dos fets: l'existència de plantilles poc estables i la reformulació del concepte de projecte que han pogut fer els professionals participants en l'estudi. A la llum d'aquestes dades, es té el convenciment que la psicomotricitat ha de formar part del Projecte Educatiu de Centre per garantir una línia de treball que no depengui de la mobilitat del professorat i, en molts casos, de la seva assignació a l'últim docent que arriba.

En els casos de centres que han elaborat un projecte psicomotor, els **responsables de definir-lo** solen ser els **mestres especialistes**, també, i en segon terme, són els **mateixos tutors** els que han dissenyat el projecte, i en menor grau ha estat una tasca conjunta de tutors i especialistes, si es fa referència **a la primera aplicació del qüestionari**. Les dades de **la segona** aplicació varien força, ja que en segon terme aquest treball el realitzen els mestres que formen el grup **"altres professionals"**.

Els **termes** més destacats pels docents per **definir** el **concepte** de ***psicomotricitat*** han estat **"cos" i "moviment"** en els **dos moments** de la recopilació de dades. *Cos* i *moviment* entesos més enllà del terme que els descriu, en l'amplitud del concepte, són complementaris i imprescindibles en psicomotricitat, es pot dir que en conformen el nucli. Si es revisen les múltiples definicions de psicomotricitat es pot constatar que aquests dos conceptes formen part de totes.

Notas

[1] Del llistat de centres proporcionat pel Departament d'Ensenyament, Delegació de Tarragona, s'han desestimat els centres que apareixen a les dues llistes: CEIPS i EEI. Es tracta de col·legis que també disposen del cicle de llar d'infants.

[2] Segons la classificació establerta per l'Institut Nacional d'Estadística de Catalunya (IDESCAT), es consideren tres tipus de poblacions: rural, de 2.000 habitants o menys; semirural o intermèdia, de 2.001 a 10.000 habitants, i urbana, de més de 10.000 habitants.

[3] El "mestre especialista" fa referència a si són especialistes en psicomotricitat, és a dir, si tenen una formació específica en aquest àmbit.

[4] Es considera el valor "0" vàlid, tenint en compte com està formulada la pregunta, valor que indica que la sessió es realitza exclusivament per l'entrevistat.

[5] J. M. Gore citat per M.C. Silveira (2002: 19).

[6] E. Sugrañes, M.A. Àngel i altres (2007: 81).

[7] *Diccionari General de la Llengua Catalana*. Pompeu Fabra.

Referències bibliogràfiques

Ajuriaguerra, J. (1979). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona, Toray-Masson.

Anton, M. (1979). *La psicomotricitat al parvulari*. Barcelona, Laia.

— (1986). *Taller de Psicomotricitat. Col·lecció de vídeos didàctics*. Barcelona, Televisió de Catalunya.

Berruezo, P.P. (1995). El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 49, 1, pp. 15-26.

Boulch, J. Le (1972). *La educación por el movimiento en edad escolar*. Buenos Aires, Paidós.

— (1982). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires, Paidós.

(1983). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los 6 años*. Madrid, Doñate.

Cratty, B.J. (1982). *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Barcelona: Paidós.

Delval, J. (2003). Movimiento, emoción y pensamiento. A: DIVERSOS AUTORS. *Movimiento, emoción y pensamiento*. Madrid: Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle i FAPEE, p. 33-42.

Duverger, M. (1996). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona, Ariel Sociológica.

Ferreres, V. i González Soto A.P. [ed.]: *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid, Praxis, 2006.

Franc, N. (2001). La intervención psicomotriz en educación. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales* nº1, pp. 5-18.

Gessell, A. I Amatruda, C. (1972). *Embrionología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós. [Original 1945]

Lapierre, A. i Aucouturier, B. (1977a) *Educación vivenciada. Asociación de contrastes, estructuras y ritmos*. Barcelona: Científico-Médica.

— (1977b). *Educación vivenciada Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Barcelona: Científico-Médica.

— (1977c) *Los matices*. Barcelona: Científico-Médica.

Montessori, M. (1937). *El método de la pedagogía científica*. Barcelona, Arluce.

Pastor Pradillo, J.L.: *Psicomotricidad escolar*. Guadalajara, Servicio Publicaciones Universidad de Alcalá, 1994.

— (2001). "La significación educativa del movimiento". *Revista Ibericoamericana de Psicomotricdad y Técnicas corporales*, 3, p. 5-20.

(2002). *Fundamentación conceptual para una intervención psicomotriz en Educación Física*. Barcelona, Inde.

Perinat, A. (2003). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico.* Barcelona: UOC.

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México, Fondo de Cultura Económica.

— (1975). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid, Aguilar.

Picq, L. i Vayer, P. (1977). *Educación Psicomotriz y retraso mental*. Barcelona, Científico-Médica. [Original 1969]

Rosseuau, J.J. http://www.pensament.com/filoxarxa/filoxarxa/FiloXarxa.htm

Sierra Bravo, R. (1984). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.

Silveira, M.C. (2002). Rutines, activitat a l'escola. *Infancia*, nº 43, pp. 19-26.

Sugrañes, E. y Àngel, M.A. (2007). *La educación psicomotriz (3-8 años)*. Barcelona, Graó.

Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona, Fundación "La Caixa".

Vaca, M. (1986). *El cuerpo entra en la escuela*. Salamanca, ICE.

— (1996). *La Educación Física en la Educación Formal*. Palencia, Asociación Cultural Cuerpo, Educación y Motricidad.

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.

Wallon, H.: (1969). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires, Lautaro. [Original 1934]

— (1978). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires, Psiqué. [Original 1942]

(1976). *La evolución psicológica del niño*. Buenos Aires, Psiqué. [Original 1947]

Nota biogràfica

Isabel Viscarro Tomàs. Llicenciada en Educació Física i Psicomotricista. Doctora per la Universitat Rovira i Virgili (Educació). Professora Titular d'Escola Universitària de

l'àrea de Didàctica de la Expressió Corporal. Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili. Directora i coordinadora de cursos de postgrau i d'extensió universitària en Educació Psicomotriu. Línees de recerca: Educació psicomotriu; Investigació i innovació docent en educació superior. Telèfon: 977558091; adreça electrònica: isabel.viscarro@urv.cat

Saturnino Gimeno Martín. Mestre. Diplomat Educació Física (INEF Madrid). Llicenciat Historia (UB). Llicenciat Educació Física (Politècnica Madrid). Doctor Ciències de l'Educació (URV).Titular Universitat (Area Didàctica de l'Expressió Corporal, Departament de Pedagogia. Coordinador Doctorat Interunivrsitari "Educació Física i Esport: didàctica i desenvolupament professional". Línees de recerca: Didàctica de l'educació física; Activitats físiques en el Medi Natural ; Educació física, esports i valors. Telèfon: 977558091; adreça electrònica: saturnino.gimeno@urv.cat

Montserrat Anton Rosera. Mestra. Llicenciada en Filosofia i Lletres. Ciències de l'Educació. Doctora per la Universitat Autònoma de Barcelona. Professora Titular Universitat del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat Autònoma de Barcelona. Directora del Institut de Ciències de l'Educació de la UAB. Línees de recerca: La pràctica psicomotriu de 0 a 8 anys; la observació en l'educació infantil; xarxes d'atenció a la petita infància. Telèfon : 935811077 ; adreça electrònica: montserrat.anton@uab.cat

Recensions

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2011. Pag. 107-110
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Cantón Mayo, I. (Coord.) (2010) *Narraciones de maestros*. Barcelona: Davinci, 219 pp.

La profesión docente ha sido tanto ensalzada como denostada a lo largo de la historia. La idea de recoger las vivencias de personas relevantes del mundo de la cultura sobre los maestros ha tenido una extraordinaria acogida; tan numerosa como la que tuvo hace un año el libro "*Narraciones de la Escuela"*. Se trata de recopilar historias de vida, creencias, sueños o paradigmas, presentándolos de forma transversal, a la manera de la corriente hermenéutica. Son narraciones que laten y definen una profesión tan necesaria, tan antigua, con tanta historia y con tantos avatares, conocidos y desconocidos.

El libro ha sido coordinado por Isabel Cantón Mayo, Catedrática de la Universidad de León y profunda conocedora del tema, por varias razones, la primera por haber sido, en los comienzos de su profesión, maestra y ahora, por estudiarla a fondo como investigadora y por ejercerla como profesora de Didáctica y Organización Escolar.

Reconociendo la dificultad de introducirlo de forma correcta, por sus características, a la vez literarias y pedagógicas, damos comienzo al libro con una truculenta historia, la cual evidencia el devenir de la profesión y la necesidad de la misma. Siguiendo en la línea pedagógica se hace una apresurada diacronía, que va desde los maestros que pasaban hambre, a los futuros Graduados de las titulaciones actuales que, ya el Espacio Europeo de Educación Superior, dignifica mucho más la profesión.

Se evoca en él a los protagonistas de la Institución Libre de Enseñanza, que nos hicieron ver, como Unamuno, la diferencia entre profesor (que profesa algo) y maestro (que sabe y sabe enseñar). También se apunta la necesidad de la didáctica, recogiendo la línea de José María Esteve, recientemente fallecido, en su libro "*La aventura de ser maestro",* quien también rebate la idea de que para enseñar algo sólo hay que saberlo.

A través de estos relatos, se reflejan las dificultades que atraviesan los maestros noveles hasta que forjan una identidad propia y se desprenden de la mentalidad de alumno, adquiriendo la de profesor. Se hallan además recomendaciones sobre lo que deben hacer, lo que deben evitar, hasta lo que deben pensar; y los problemas de integración y supervivencia en una profesión tan reglada y tan hermosa. Se recoge además un decálogo de Gabriela Mistral para la mejor dirección de la vida docente.

Este libro hace a los maestros protagonistas indiscutibles de la obra y a la vez les rinde un homenaje, mostrando su pasado y abriéndoles las puertas del futuro.

Los autores son veintitrés escritores de distintas tendencias y también de generaciones diferentes. Los vamos a encontrar en el libro por orden alfabético de nombre y categorizados, en la introducción del mismo, por el tema que abordan. A la primera categoría, evocando a Machado, la ha denominado **Sobre la tierra amarga**. Se incluyen varios cuentos, comenzando con el de Eloísa Otero "*La autoestima en un charco de agua"* donde muestra a un profesor actual, derrumbado, al que sus alumnos ridiculizan y no los puede castigar; a quiénes recurre y no le pueden ayudar, y se cuestiona entonces la nobleza de su profesión. *"Doña Lucrecia y los barberos"* de César Gavela, nos presenta un prototipo de maestra de los años cincuenta en el Bierzo: "Doña Lucrecia era enérgica, piadosa, inteligente y muy recta, a quien la tragedia hizo, además, callada, ocultando los secretos de la vida". Jesús Díaz Fernández, con "*La última lección",* revive la historia de muchos maestros de la posguerra y de su tristeza, contraponiendo el saber a la fuerza y dejando un hermoso legado testimonial a sus alumnos. Con "*Cielo distante",* Pablo Andrés Escapa nos narra las aventuras de un maestro aviador que enseña a sus alumnos una cesta llena de tiempo.

La segunda categoría, denominada **Escuela monástica,** comienza con "*Los guardianes del reloj"* de Aurelio Loureiro, quien describe la miseria, la monotonía y el paso del tiempo en una escuela minera donde se utilizaba el palo frecuentemente y los castigos que obligaban a la obediencia y a la sumisión; donde el reloj se convierte en pesadilla y símbolo del destino. Lourdes Ortiz, en "*El Maestro",* nos muestra a un maestro vocacional, centrado en sus alumnos, que renuncia a tantas cosas por educar "a los hijos de otros". En *"Pecados capitales de provincia"*, Luis Artigue nos narra una historia en la que el edificio escolar "ha comenzado a ceder y el tejado a caerse" pero su entrada en él le permite rescatar una última vivencia escolar. "*Mercedes y Merceditas",* de Pablo D´Ors, es la autobiografía de un perdedor escolar, que llora entre las burlas de sus compañeros por un amor cándido perdido y otro más cándido aun encontrado inesperadamente. Ramón Carnicer nos dejó ya hace años un *Momentum Paedagogicum,* donde las retahílas y los golpes en las palmas de la mano acompañaron un aprendizaje a cargo de una maestra de armas tomar.

Otro grupo se titula, rememorando a Baudelaire, **Placeres espantosos y dulzuras horrendas,** aunque si seguimos a Santos Guerra, le vale el título **El caso de la nieve frita**, por las contradicciones y antinomias pedagógicas que se presentan en los relatos que lo integran. Enrique Álvarez, en "*Micromemorias de un escolín forzado",* cuenta que en su infancia, cuando iba camino del colegio se identificaba con el cerdo cuando le llegaba el momento del sacrificio; en él hay un desfile de maestros que consiguieron, casi con sangre, el amor al conocimiento en su discípulo. En "*Maestros"*, Luis Miguel Alonso reflexiona sobre la evolución de la profesión 'los de ayer son recordados, los de hoy hay que reconocerlos' haciendo un repaso a la diacronía escolar en una ciudad de provincia. "*El día que Picasso me escribió una carta"*, de Marifé Santiago Bolaños, cuenta las aflicciones escolares de una niña que se mueve entre lo contradictorio de querer aprender y las bofetadas y castigos escolares, en un entorno hostil donde las hadas buenas vencen. Ana Isabel Conejo, con "*El gajo"*,

desempolva su memoria escolar con un hecho que marcó su infancia de alumna aplicada e insegura: un examen en el que la copia de una pregunta hace reflexionar años después sobre la conducta escolar. "*El afilador y la pastora"* de Atanasio Serrano es curiosamente el único cuento con una dosis de ingenuo erotismo, pero llama la atención que sea un maestro cura quien lo escriba. Rogelio Blanco, en "*La Circunferencia"*, presenta las vivencias de niños y maestros de una sacrificada escuela rural y la difícil salida a flote del talento individual si se le da una pequeña oportunidad.

Una cuarta categoría se forma, parodiando a Sócrates, bajo el epígrafe de **La escuela como el mayor de los misterios,** o también **La escuela como caja negra, como arenas movedizas, o como cámara oscura**. En "*El cofre y tres monedas"* de Adolfo Alonso Ares se nos muestra a don Riquelme, un maestro que "solía acompañarse de cuentos, fábulas y leyendas que explicaba a los chicos" y que con la aparición de un cofre en una vieja casa maragata envuelve en misterio el relato de un maestro desaparecido. Con "*Secretos del corazón de la maestra",* Isabel Cantón rememora una oscura historia que oyó contar de niña y que transcurre entre misteriosas encinas de un camino solitario por el que transita una joven maestra. María Gudín, fiel a su trayectoria medieval, nos presenta en "*Belmonte"* a una niña transportada en el tiempo en un contexto de torneos de aprendizaje de la historia. La meta-literatura se asoma en el relato de Ricardo Magaz, que, en "*Cuídate del hombre de un solo libro",* evidencia la síntesis, no exenta de vanidad, de un docente sobre el saber. Los "*Cuadernos de Tina"*, de Margarita Merino, presenta la iniciación en el magisterio de Tina con enseñanzas fundamentalmente morales, fantásticas, entremezclando el pasado familiar y el presente, en una escuela con magisterio de dolor, de compasión y de aventuras insomnes.

Finalmente, hay un grupo de cuentos que mira al futuro. Lo hemos llamado **Vivir en puntas de pie,** como poetizaba Antonio Machado o **Tender los brazos a más**. Clara Isabel Martínez, en "*La reunión de los miércoles"*, abre una resquicio en la vieja escuela con una maestra ingeniosa que introduce en 'la igualdad' a los monótonos y tradicionales padres de sus hijos. "*Didáctica del velocípedo"*, de Susana Barragués, es la penúltima aportación al volumen, donde la maestra Nélida se estrella contra el hielo, y sus alumnos se acercan, por turnos, a su boca para recibir su gélido aliento. Isabel Cantón, finalmente, con "*Misteriosa Gioconda",* recupera la foto escolar de una niña de su familia, que constituyó la portada del anterior libro; en este último relato, presenta, novelada y reconstruida, la triste historia de la niña de la foto, haciéndole un homenaje personal para evitar que caiga en el olvido.

Estamos ante un libro de tipo antológico, dentro del paradigma herménutico y esto hace muy amena su lectura. Nos entretiene y a la vez nos enseña, nos hace reflexionar sobre los modelos de maestro, sus rasgos positivos, los negativos. Es un libro que no acerca a la comprensión de una profesión tan antigua, tan necesaria y tan actual.

Consuelo Morán Astorga. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. Facultad de Educación. Campus de Vegazana, s.n. Universidad de León. 24071 León. E-mail: memora@unileon.es.

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2011. Pag. 111-113
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Gabriel Comes Nolla (coordinador), Belén Parera Pozuelo, Gemma Vedriell Sánchez i Maria Vives García. (2009). *La funció psicopedagògica en l'etapa d'educació secundària obligatòria*. Tarragona, AROLA editors.

Quan es parla de "la funció psicopedagògica a l'ensenyament secundari obligatori", hom ho relaciona amb la incorporació fa anys del psicopedagog als instituts. Els nens i nenes amb necessitats educatives especials que havien estat atesos a l'ensenyament primari, passaven a l'institut i calia un professional que fos qui vetllés per la seva adaptació, que donés suport al professorat i col·laborés amb les famílies. Aleshores va néixer aquest nou perfil professional als centres de secundària. Un perfil que es combinava de manera poc clara amb els psicopedagogs dels Equips d'Orientació Psicopedagògica. Calia doncs, anar perfilant les funcions de cada un amb l'objectiu de que les seves tasques fossin compatibles i complementàries.

Respecte del nou rol professional incorporat als centres, el Departament d'Ensenyament des de l'inici va voler que aquest professional tingués un marcat caràcter docent i per això l'anomenava "professor de psicologia i pedagogia", i actualment "Professor especialista en orientació educativa". Aquest perfil docent però, de vegades no s'ha ajustat a les necessitats dels centres i no ha seguit la línia d'altres experiències a l'estat i a Europa.

L'atenció a la diversitat de necessitats educatives de l'alumnat a secundària havia de ser responsabilitat de tot el professorat. El professorat de l'especialitat d'orientació educativa i els mestres de pedagogia terapèutica s'han de dedicar, prioritàriament, als alumnes que presenten més dificultats en l'aprenentatge i, molt particularment, a aquells que necessiten suports educatius específics per progressar en els seus aprenentatges i per participar en les activitats ordinàries del centre, complementant les funcions que desenvolupen els professors de cada matèria pel que fa a l'atenció de les diferents capacitats, interessos i ritmes d'aprenentatge que presenten els alumnes. Per tant, els alumnes amb necessitats educatives especials vinculades a discapacitats i els alumnes amb greus dificultats d'aprenentatge són els primers que s'han de beneficiar de la intervenció d'aquests especialistes.

El llibre està organitzat en dues parts de la següent manera:

- Una primera on es descriu el sistema educatiu espanyol, les característiques de l'educació secundària, el concepte d'educació inclusiva, diferents mesures i recursos organitzatius dels centres i els professionals que treballen al camp de la psicopedagogia.
- La segona on s'aborden de manera clara i entenedora el que anomenen "les creences dels psicopedagogs al voltant de la seva tasca als centres de secundària" on expliquen la investigació realitzada i els resultats obtinguts.

Aquest treball és fruit d'una investigació portada a terme durant els cursos 2005-2006, 2006-02007 i 2007-2008, va ser possible, gràcies a l'ajut atorgat per la Fundació Propedagògic.

Els autors es proposen com a objectiu principal, conèixer el pensament dels psicopedagogs i psicopedagogues que treballen en centres de secundària de Catalunya, sobre la seva tasca professional.

Per això calia conèixer les actuacions educatives que es realitzen a l'etapa d'educació secundària obligatòria (ESO) per atendre la diversitat de l'alumnat a Catalunya, identificar les tasques que realitza el psicopedagog i psicopedagoga en un centre, comptar amb l'opinió dels psicopedagogs sobre la seva tasca professional en els diversos àmbits d'actuació, fer propostes de millora en les accions i activitats desenvolupades per aquests professionals per tal d'atendre amb major grau d'eficàcia i eficiència la diversitat de l'alumnat present als centres de secundària en l'etapa d'educació secundària obligatòria, donar a conèixer la realitat del treball diari del psicopedagog i psicopedagoga, així com les demandes que fan per a que, tant equips directius com administració educativa, adoptin les mesures adients per atendre-les.

La primera part del llibre aborda els àmbits més teòrics que serveixen d'introducció per entendre la segona part on trobarem la part que ens aporta més informació i novetats del llibre: La investigació.

Van dissenyar un qüestionari amb la següent estructura:

1. Identificació del professorat
2. Atenció del psicopedagog i psicopedagoga a l'alumnat
   2.1 Docència
   2.2 Atenció individualitzada als alumnes amb NEE
3. Suport tècnic del psicopedagog/a al professorat
4. Suport del psicopedagog/a a l'acció tutorial, a l'orientació de l'alumnat i a les funcions de coordinació de l'acció tutorial
5. Desenvolupament professional del psicopedagog/a.
6. Valoració del psicopedagog/a sobre la seva figura professional

Es va enviar a una mostra ampla de psicopedagogs i psicopedagogues d'instituts de tot Catalunya , en total 80 psicopedagogs i psicopedagogues, que desenvolupen la seva labor a l'etapa d'educació secundària obligatòria.

Aquest fet abastava moltes funcions i actuacions d'aquests professionals dels centre, i per tant, aportava informacions significatives per a la investigació.

Com a conclusions principals de la investigació, podríem dir en primer lloc que, tenint en compte les respostes que donen els enquestats quan contesten a les preguntes sobre si la funció del psicopedagog/a es valorada per la resta del professorat del centre i també considerant les dificultats que han assenyalat que estan presents quan inicien la seva tasca a un institut, trobem que la seva funció és prou coneguda i valorada, encara que hi ha un percentatge considerable que opinen el contrari.

Aquesta poca valoració que alguns psicopedagogs i psicopedagogues perceben envers la seva funció, tant per una part de la resta dels seus companys com per part de l'Administració, s'ha constatat en el fet que aquesta figura, malgrat estar perfectament definida i amb un perfil professional molt clar, no existeix en alguns del centres de secundària.

Els psicopedagogs i psicopedagogues no fan cap reivindicació de més temps per poder complir satisfactòriament totes les funcions que se'ls hi demana, malgrat ser força variades. Per a realitzar-les s'ajuden de variats recursos materials, destacant la utilització de programes informàtics, especialment, els programes i les orientacions que el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya posa a disposició per als professionals de l'educació.

Es valora com a positiu aquest suport que el Departament ofereix i que als psicopedagogs i psicopedagogues els hi va molt bé per a realitzar el seu treball.

Entre les tasques que realitzen , destaquen com a rellevants per aconseguir disminuir el fracàs escolar, les que persegueixen oferir una atenció individualitzada i personalitzada a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu, les activitats encaminades a donar suport i assessorament al professor tutor quan es troba amb una problemàtica que el supera i aquelles que tenen com a finalitat aconseguir una bona coordinació entre els professionals i que es treballi en equip.

El llibre és de lectura obligada de tots aquells professionals que es dediquen al món de la psicopedagogia, independentment de les funcions específiques que puguin determinar les instruccions d'inici de curs i de la tasca que faci al centre educatiu. Les reflexions a les que et condueix són interessants i poden ajudar a avançar als professionals que treballen en la funció psicopedagògica a l'ensenyament secundari independentment que ho facin des d'un servei educatiu com l'EAP o en un centre públic o privat.

Josep Maria Cornadó. Professor del Departament de pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili.

Investigacions

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Juny 2011. Pag. 117-120
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Recuperación y representación del conocimiento experto del profesorado emérito de las universidades españolas: ingeniería del conocimiento para la reconstrucción de la misión de la universidad y la calidad de la docencia universitaria en el marco del proceso de convergencia europeo

Entidad que Financia: Plan Nacional de I+D+I. Ministerio de Ciencia e Innovación

Duración: 2009-2011 (3 años)

El proyecto de esta investigación se centra en tres aspectos fundamentales:

a) El conocimiento y la experiencia son bienes valiosos en nuestra sociedad. Bienes que cuesta mucho construir y conviene, por tanto, proteger y aprovechar;

b) Las universidades han sido, tradicionalmente, lugares especializados en la creación y sistematización de conocimiento avanzado en las diversas áreas científicas, incluido el conocimiento sobre los procesos de crear conocimiento y de transmitirlo a las futuras generaciones;

c) Por la amplitud de su experiencia y el valor de sus aportaciones, el profesorado emérito de las universidades constituye una valiosísima fuente de información sobre los procesos de crear, sistematizar y enseñar conocimientos a las generaciones de futuros profesionales y científicos.

Partiendo de ese triple punto de partida, la investigación se propone tres objetivos básicos: recuperar el conocimiento experto de los/as profesores eméritos españoles; sistematizar sus aportaciones individuales y colectivas a través de un sistema de representación que lo haga visible y útil; utilizar procedimientos de gestión del

conocimiento y transferencia de tecnología para convertir los resultados de la investigación en material disponible tanto para gestores como profesores universitarios, para formadores de futuros profesores y, en general, para todos aquellos interesados en la institución universitaria y su mejora.

Utilizando diversas metodologías del "knowledge capturing" se pretende reconstruir la experiencia de los actuales profesores eméritos de las universidades españolas en su acción como docentes e investigadores. Cabe suponer que han superado los diversos filtros de acceso a la categoría de eméritos porque son personas con una notabilísima hoja de servicios a las universidades en las que trabajaron. Pretendemos explorar qué piensan los profesores eméritos sobre la universidad, su función social y su compromiso docente y científico; sobre qué ideas, creencias y percepciones fundamentaron su vida universitaria; cómo reconstruyen, con la capacidad de perspectiva que ahora poseen, lo que han sido su experiencia y sus aportaciones hasta llegar al actual nivel de excelencia que la institución universitaria les ha reconocido. Se podría indagar en los estilos de enseñanza y/o estilos profesionales (¿cómo "funcionan" profesionalmente?; si trabajan en grupo para la docencia, de qué manera, cómo proceden en los proyectos de investigación, cómo se relacionan con sus pares, vinculación institucional, etc...)

Recuperar el conocimiento experto del profesorado emérito exige, también, utilizar diversas técnicas de representación de dicho conocimiento. En nuestro caso planteamos la representación del conocimiento experto del profesorado emérito a través de esquemas conceptuales informatizados (en la línea de las modernas técnicas de ingeniería del conocimiento) que permitan una visión de conjunto y el establecer la relación existente entre elementos de las creencias y las prácticas de los diversos participantes. Las diversas modalidades de mapas conceptuales, ya empleadas por el equipo en proyectos anteriores nos servirán para sistematizar y establecer interacciones entre las diversas aportaciones de los sujetos estudiados y, también, para poder navegar entre sus diversos niveles de contenidos y evidencias.

Ocho universidades españolas (Santiago de Compostela, Granada, La Coruña, Navarra, Sevilla, Tarragona, Valencia y Vigo), en colaboración con tres extranjeras (Roma, Lisboa, Hamburgo) y un instituto de ingeniería del conocimiento (el Institute of Machine and Human Cognition, IHMC, de Pensacola, Florida vinculado a la Univ. de West Florida) estudiarán la visión de la universidad y de su función docente e investigadora de los 360 profesores/as universitarios eméritos.

Los análisis se realizarán a tres niveles complementarios: análisis intra-sujeto (para identificar las ideas y prácticas propias de cada uno de los docentes participantes); análisis por grupo de especialildad (para establecer los patrones básicos de la cultura de cada gran especialidad- humanidades, ciencias sociales y jurídicas, ciencias experimentales, ingenierías, ciencias de la salud, si la hubiere); análisis global del conjunto del profesorado emérito (para identificar los factores básicos que configuran el pensamiento y las prácticas, y la relación entre ambos, de quienes han sido docentes e investigadores universitarios relevantes).

Finalmente, los resultados y las conclusiones de esta investigación ha de redundar en beneficio de la sociedad y de las instituciones universitarias y sus agentes. Por eso, todas las informaciones y resultados de la investigación se podrán a disposición de la sociedad generando un dispositivo virtual que permita acceder al conocimiento y experiencia recuperadas a través del proyecto y beneficiarse de ellas. Aparte del Informe Final, con los resultados de los análisis mencionados, el proyecto ofrecerá entre sus productos un portal WEB donde se recogerán las aportaciones estudiadas junto al análisis de los investigadores y las evidencias reunidas de forma tal que puedan servir como punto de referencia para quienes, a título personal o institucional, están comprometidos en la reconstrucción de la universidad española y europea.

Bibliografía

Allport, G. (1942): The use of Personal Documents in Psychological Science, en *Social Science Research Council Bulletin,* nº 49. N.York.

Bain, K. (2006): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Servei de publicacións, Universitat de Valencia.

Cooke, N.J. (1994): Varieties of Knowledge Elicitation Techniques. *Internatinal Journal of Human-Computer Studies*, 41, 801-849.

Evans, L. y Abbott, I. (1998): *Teaching and Learning in Higher Education*. London: Casell

Ferrarotti, F. (1983) : *Histoire et histories de vie*. Librairie des Meridiens. París.

Gow, L. & Kember, D. (1993): Conceptions of Teaching and Their Relationship to Student Learning. *British Journal or Educational Psychology*, 63: 20-33.

Hativa, N. y Goodyear, P. (Edit, 2001): *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Kember, D. (2001): Beliefs about Knowledge and the process of Teaching and Learning as a Factor in Adjusting to Study in Higher Education. *Studies in Higher Education, 26 (2), 205-221*.

Kugel, P. (1993): How profesors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, vol. 18 (3).

Novak, J.D. (1998): *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.

Pinar, W. (1981): Life history and Educational experience, en *Journal of Curriculum Theorizing*, 3(1) pag. 259-286.

Robertson, D.L (1999): Profesors'perspectives on their teaching: a new construct and developmental model. *Innovative Higher Education*, vol. 23(4), 271-294.

Sugrue, C., Day, C. (Edits. 2001): *Developing Teachers and Teaching: International Research Perspectives*. London. Falmer Press.

Trigwell, K. & Prosser, M. (1999): *Understanding Learning and Teaching*. Buckinghan: Open Univ. Press.

Zabalza Beraza, M.A. (1988): Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico, *Enseñanza*, nº 4-5, Pg. 109-138.

Zabalza Beraza, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid. Narcea.

Investigadores

Investigador principal:

Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza, catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidade de Santiago de Compostela.

Investigadora coordinadora en la URV:

Dra. Charo Barrios Arós, profesora titular de universidad del Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili.

Altres investigadors de la URV:

Dr. Manuel Fandos Garrido, técnico del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Rovira i Virgili.

Dr. Ángel-Pío González Soto, catedrático de universidad del Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili.

Dra. Pilar Iranzo García, profesora en comisión de servicios en el Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili.

Dr. José Miguel Jimenéz González, profesor titular de universidad del Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili.

Dra. Juana María Tierno García, profesora colaboradora permanente del Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili.

Normas de publicación de los artículos

Los artículos deben seguir los criterios estilísticos establecidos por la APA (5ª edición).

El idioma a utilizar para los artículos podrá ser cualquiera de las lenguas comunitarias de la Unión Europea.

Los artículos deberán tener entre 6.000 y 8.000 palabras incluyendo las referencias, tablas o gráficos.

En la primera página debe aparecer el título del artículo, el nombre(s) de los/as autor/a(s) y el nombre del departamento y la universidad o institución donde.

Cada artículo debe tener un resumen de cómo máximo 200 palabras y las palabras clave del artículo, que deberá estar escrito en la lengua vehicular del artículo y su traducción al inglés. En el caso que el artículo esté redactado en inglés el abstract debe estar traducido al castellano o catalán.

Al final de artículo debe incluirse un breve resumen del currículum del/a(s) autor/a(s), con la dirección postal y electrónica de contacto.

El manuscrito debe enviarse por correo electrónico a la siguiente dirección: sdpeda@urv.cat

Poniendo en el asunto: propuesta de artículo para la Revista Universitas Tarraconensis. Deben enviarse dos versiones de los artículos, una debe ser el texto completo tal y como establecen las instrucciones y otro donde no aparezcan ni se haga referencia al nombre los/as autores/as. Debe nombrarse al archivo anónimo: articuloevaluacion.

Una vez recibido el artículo, se informará vía e-mail al autor/es o autora/s sobre la recepción del mismo y del inicio de la fase de evaluación.

Tipos de letra y márgenes

Los artículos se enviarán en fuente Arial 10 puntos, alineación justificada, no se usará sangría al inicio de cada párrafo. Los márgenes del documento serán:

- Izquierdo: 2,5cm
- Derecho: 2,5cm
- Arriba y Abajo: 2,5cm
- Encabezamiento: 1,25cm
- Pie de página: 1,25cm

Todo el artículo (incluidas notas, bibliografía, tablas u otros) debe estar a espacio simple y con las páginas numeradas.

Estilo de los encabezamientos

Los encabezamientos del manuscrito se ajustarán a los cinco niveles establecidos por la APA, que son los siguientes:

ENCABEZAMIENTO CENTRADO MAYÚSCULAS (nivel 5)

Encabezamiento Centrado, con Mayúsculas y Minúsculas (nivel 1)

Encabezamiento Centrado, con Itálicas, Mayúsculas y Minúsculas (nivel 2)

Encabezamiento al lado Sangrado a la Izquierda, con Itálicas, Mayúsculas y Minúsculas (nivel 3)

Encabezado con tabulación, con itálicas, minúsculas, finalizado con un punto. (nivel 4)

Citas dentro del texto

Las citas literales de otras fuentes tendrán que seguir uno de los siguientes formatos, según corresponda en el texto:

Cita 1:

"Si, en realidad, no estoy en el mundo para adaptarme a él sin más, sino para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participaren prácticas coherentes con mi utopía y no sólo para hablar de ella".(Freire, 2001, p. 43).

Cita 2:

Freire (2001) dice lo siguiente:

> "Si, en realidad, no estoy en el mundo para adaptarme a él sin más, sino para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participaren prácticas coherentes con mi utopía y no sólo para hablar de ella"(p. 43).

Si se utilizan fotos, esquemas, tablas u otros elementos gráficos, debe asegurarse su calidad y se incluirán en el mismo texto en forma centrada y sin texto en sus laterales. Su anchura máxima no sobrepasará los 12 cm. y la altura no sobrepasará los 19 cm.

Los copyrights

Todas las fuentes documentales que se utilicen en la redacción del manuscrito tendrán que tener el correspondiente permiso para su reproducción por medio impreso. El autor o autora se compromete a buscar y presentar los permisos de las imágenes, los documentos de audio, y cualquier otro medio utilizado, que no sea original.

Las referencias

Para citar las referencias, se tendrían que utilizar los siguientes modelos:

Libros

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*, Madrid: siglo XXI.

Capítulos de libro

Banks, J.A. (1989). Multicultural Education: characteristics and goals. En J.A. Banks y C.M. Banks (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (pp. 2-26). Boston: Allyn and Bacon.

Comunicacions en conferències

Ramírez Puig, R. (1997). Las implicaciones de la tecnología en los procesos educativos. Ponencia presentada en el II Congreso de Formación del Profesorado, Granada, 9-12 abril.

Artículos en revistas

Giroux, H. (2001). El capitalismo global y la política de la esperanza educada. *Revista de Educación*, 1, 251-264.

Recursos electrónicos

Según caso escoger de: http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/10/

Proceso de evaluación

Todos los artículos de esta revista pasan un riguroso proceso de evaluación ciega por pares.

Una vez se haya recibido el artículo, cumpliendo las normas establecidas, se enviará a dos evaluadores/as de reconocido prestigio en el ámbito que elaborarán un breve informe sobre el artículo proponiendo su publicación o no y en qué condiciones.

Una vez pasado el período de evaluación (aproximadamente 3 meses) el/la autor/a(s) recibirá la notificación sobre la aceptación (sin cambios o sujeta a cambios) o no aceptación de su artículo.

Normes de publicació dels articles

Els articles cal que segueixin els criteris estilístics establerts per l'APA (5ena edició)

La llengua a usar per als articles podrà ser qualsevol dels idiomes pertanyents a la Unió Europea.

Els articles hauran de tenir entre 6.000 i 8.000 paraules incloses les referències, taules o gràfics.

A la primera plana hi ha d'aparèixer el títol de l'article, el nom (s) dels autors/es i el nom del departament i la universitat o institució de treball.

Cada article ha de tenir un resum -amb la llengua vehicular del text redactat i amb una versió a l'anglès- d'un màxim de 200 paraules amb els seus corresponents mots clau. En cas que l'article estigui redactat en anglès l'abstract ha d'estar traduit al castellà o català.

A la fi de l'article ha d'incloure's un breu resum del currículum de l'autor(s)/a(es), amb l'adreça postal i electrònica de contacte.

El manuscrit ha de trametre's mitjançant adreça electrònica a: sdpeda@urv.cat

En l'enviament cal posar: proposta d'article per a la Revista Universitas Tarraconensis. Cal trametre'n deus versions: el primer lliurament ha de ser el text complet, mentre que a la segona tramesa no ha de constar l'autoria del redactors. Aquest darrer model ha de dur el nom del fitxer: article-avaluació.

Un cop rebut l'article, hom assabentarà els autors de la seva recepció per mitjà de correu electrònic i del començament de la fase avaluatòria.

Tipus de lletra i de marges

Els articles s'enviaran amb tipus de lletra Arial 10 punts, alineació justificada. No s'hi emprarà el sagnat al començament de cada paràgraf. Els marges del document seran:

- Esquerre: 2,5cm
- Dret: 2,5cm
- Superior i inferior: 2,5cm
- Encapçalament: 1,25cm
- Peu de pàgina: 1,25cm

Tot l'article (incloses notes, bibliografia, taules o d'altres elements auxiliars) ha de ser escrit a espai simple i amb les planes numerades.

Estil dels encapçalaments

Els encapçalaments del manuscrit s'ajustaran als cinc nivells establerts per l'APA:

ENCAPÇALAMENT CENTRAT MAJÚSCULES (nivell 5)

Encapçalament centrat, amb Majúscules i Minúscules (nivell 1)

Encapçalament Centrat, amb Itàliques, Majúscules i Minúscules (nivell 2)

Encapçalament al costat, sagnat a l'esquerra, amb Itàliques, Majúscules i Minúscules (nivell 3)

Encapçalament tabulat, amb itàliques, minúscules, finalitzat amb un punt. (nivell 4)

Citacions al text

Les citacions literals d'altres fonts hauran de seguir un dels formats següents, segons que correspongui en el text:

Citació número u (1):

> "Sí, en realitat, no sóc al món per adaptar-m'hi ras i curt, sinó per transformar-lo, si no és possible de canviar-lo sense un cert somni o projecte de món, he d'emprar totes les possibilitats a l'abast per a participar en pràctiques coherents amb la meva utopia i no tan sols per a parlar-ne" (Freire, 2001, p. 43).

Citació número 2:

Freire (2001) diu el següent:

> "Sí, en realitat, no sóc al món per adaptar-m'hi ras i curt, sinó per transformar-lo, si no es possible de canviar-lo sense un cert somni o projecte de món, he d'emprar totes les possibilitats a l'abast per a participar en pràctiques coherents amb la meva utopia i no tan sols per a parlar-ne" (p. 43).

Si s'utilitzen fotografies, esquemes, taules o d'altres elements gràfics, cal assegurar-ne la qualitat i s'inclouran al text centrats i sense text laterals. L'amplària màxima no ultrapassarà els 12 cm. i l'alçada no en depassarà els 19.

Els copyrights

Totes les fonts documentals que s'emprin en la redacció del manuscrit hauran de tenir el permís corresponent per a la seva reproducció per mitjà imprès. L'autor o autora es compromet a cercar i presentar els permisos de les imatges, els documents d'àudio, i de qualsevol altre mitjà utilitzat, cas que no sigui original.

Les referències

Per a esmentar les referències caldria emprar els models:

Llibres

Freire, P. (1970**).** *Pedagogía del Oprimido***,** Madrid: siglo XXI.

Capítols de llibre

Banks, J.A. (1989). Multicultural Education: characteristics and goals. En J.A. Banks y C.M. Banks (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (pp. 2-26). Boston: Allyn and Bacon.

Comunicacions en conferències

Ramírez Puig, R. (1997). Las implicaciones de la tecnología en los procesos educativos. Ponencia presentada en el II Congreso de Formación del Profesorado, Granada, 9-12 abril.

Articles en revistes

Giroux, H. (2001). El capitalismo global y la política de la esperanza educada. *Revista de Educación*, 1, 251-264.

Recursos electrònics

Segons el cas escollir de: http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/10/

Procés d'avaluació

Tots els articles d'aquesta revista passen un rigorós procés d'avaluació cega per parells.

Un cop hom hagi rebut l'article -tot acomplint les normes establertes- es trametrà a dos avaluadors/es de reconegut prestigi en l'àmbit escaient, els quals elaboraran un breu informe sobre l'article tot proposant la seva publicació o no, i en quines condicions.

Un cop passat el període d'avaluació (aproximadament 3 mesos) l'/autor/a(es) rebrà la notificació sobre l'acceptació (sense canvis o subjecta a canvis) o no acceptació de l'article.

Boletín de suscripción

Revista Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'educació.

Envie aquest Boletín con el resguardo de la transferencia bancaria o el cheque nominativo a "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Carretera de Valls s/n. 43007 Tarragona".

También puede llamar al teléfono 977 55 80 77 o enviar un fax al 977 55 80 78

Deseo suscribirme a la Revista UT. Revista de Ciéncies de l'Educació. Departament de Pedagogia por el periodo de un año y renovaciones hasta nuevo aviso.

Deseo suscripción año.....

Deseo recibir los números atrasados.....

Si desea factura, adjunte los seguientes datos:

* Número de NIF.
* Nombre completo del Centro
* Persona de Contacto (para a centros)
* Dirección Postal

Código Postal..... Ciudad..... País.....

Teléfono o teléfonos de contacto.....

Fax.....

Correo electrónico.....

Formas de Pago

1ª Domicialiación bancaria. Indique

Entidad..... Oficina..... DC.....

Nº Cuenta.....

2º Cheque nominativo a nombre de "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Cheque talón nº.....

3º.- Transferencia a (preguntar al Departamento).

Precio de la suscripción 12 euros.

Un sólo número 6 euros.

Existe la posibilidad de gestionar el intercambio de revistas, solicitándolo al comité de redacción.

Butlletí de subscripció

Revista Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'educació.

Envïi aquest Bolletí amb el resguard de la transferència bancària o el xec nominatiu a "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Carretera de Valls s/n. 43007 Tarragona".

També pot trucar al telèfon 977 55 80 77 o enviar un fax al 977 55 80 78

Dessitjo subscriurem a la Revista UT. Revista de Ciéncies de l'Educació. Departament de Pedagogia pel període d'un any i renovacions fins a nou avís.

Dessitjo subscripció any.....

Dessijo rebre els números atrassats.....

Si dessitja factura, adjunti les següents dades:

* Número de NIF:

* Nom complet del Centre

* Persona de Contacte (per a centres)

* Direcció Postal

Còdi Postal..... Ciutat..... País.....

Telèfon o telèfons de contacte.....

Fax.....

Correu electrònic.....

Formes de Pagament

1ª Domicialiació bancària. Indiqui

Entitat..... Oficina..... DC.....

Nº Compte.....

2º Xec nominatiu a nom de "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Xec taló nº.....

3º.- Transferència a (pregunti al Departament).

Preu de la subscripció 12 euros.

Un sol número 6 euros.

Existeix la possibilitat de gestionar l' intercanvi de revistes, sol·licitant-ho al comité de redacció.